

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Saúde

Juliana de Almeida Pereira e Santos

**O CURRÍCULO INTEGRADO NA TESSITURA MNEMÔNICA DE PROFESSORES
DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA,
*CAMPUS EUNÁPOLIS***

Diamantina, MG

2016

Juliana de Almeida Pereira e Santos

**O CURRÍCULO INTEGRADO NA TESSITURA MNEMÔNICA DE PROFESSORES
DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA,
CAMPUS EUNÁPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Ensino em Saúde da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Saúde Coletiva
Linha de Pesquisa: Ensino, Ética e Política Pública de Saúde

Orientador: Dr. Wellington de Oliveira

Diamantina, MG

2016

Ficha Catalográfica – Serviço de Bibliotecas/UFVJM
Bibliotecário Anderson César de Oliveira Silva, CRB6 – 2618.

S237c

Santos, Juliana de Almeida Pereira e

O currículo integrado na tessitura mnemônica de professores do curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal da Bahia, campus Eunápolis / Juliana de Almeida Pereira e Santos. – Diamantina, 2016.

164 f. : il.

Orientador: Wellington de Oliveira

Dissertação (Mestrado Profissional – Programa de Pós-Graduação em Ensino em Saúde) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

1. Ensino em saúde. 2. Técnico em enfermagem. 3. Currículo integrado. I. Título. II. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

CDD 373.19

Elaborado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Juliana de Almeida Pereira e Santos

**O CURRÍCULO INTEGRADO NA TESSITURA MNEMÔNICA DE PROFESSORES
DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DO INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA,
CAMPUS EUNÁPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Ensino em Saúde da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Wellington de Oliveira

Data da Aprovação: ____/____/____

Prof. Dr. Wellington de Oliveira (Orientador)

Profa. Ms. Fernanda Helena Marques
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM

Profa. Ms. Leila de Cássia Faria Alves
Faculdade de Educação – FAE / UFMG
SER / Diamantina

Diamantina, MG

Dedico esta pesquisa ao meu filho, Heitor, e à minha mãe, Iolanda, que atam as pontas da minha vida, dando-me motivos e suporte para sonhar e trabalhar;

Dedico, também, às professoras-enfermeiras do IFBA, ou do mundo, que ousam, cotidianamente, “dizer sim” ao novo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, fonte de todo saber e conhecimento;

Agradeço a meu filho, Heitor, que, através do seu olhar, me ensina, dia a dia, a magia do encantamento e da descoberta;

Agradeço à minha mãe, Iolanda, que me traz ao mundo, dia após dia, ininterruptamente, e renova em mim o desejo de viver;

Agradeço a meu orientador, Professor Dr. Wellington de Oliveira, que resgatou-me do terreno das utopias, trazendo-me à materialidade do sonho do Mestrado, e conduzindo-me dia a dia a acreditar em minhas possibilidades;

Agradeço às professoras-enfermeiras do IFBA, que renovam em mim a crença em uma transformação social, a partir da educação;

Agradeço aos colegas do Mestrado Profissional Ensino em Saúde, especialmente, à Ariane, à Jucimere, à Karine e à Raína, responsáveis pelos momentos de leveza e de alegria, cúmplices e companheiras em todos os instantes;

Agradeço a Fernando Nunes, pelo apoio nos momentos iniciais;

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional Ensino em Saúde, pelas possibilidades e perspectivas que me apresentaram;

Agradeço aos meus alunos e ex-alunos, razão primeira, da minha prática reflexiva.

...eu nasci para cuidar nas várias dimensões e, entre elas...a educação...
(TARSILA)

RESUMO

Propõe-se pensar, neste estudo, as dificuldades de implantação de uma proposta curricular contra-hegemônica, não somente pela ordem conceitual, mas a partir da capacidade da categoria docente em atuar nesse cenário, contrabalanceando princípios ideológicos subjacentes e práticas e resultados na relação de ensino-aprendizagem. Isso, a partir da seguinte questão norteadora: De que modo se dá o processo de construção de uma nova práxis pedagógica de professores que vivenciam uma reforma curricular, do modelo tradicional para o modelo integrado? Tendo como objetivo descrever o processo de construção de uma nova práxis pedagógica, com base em uma reforma curricular, do tradicional para o integrado, a partir da trajetória de professores do curso técnico em enfermagem do Instituto Federal da Bahia, *campus* Eunápolis. Para tanto, utilizou-se pesquisa de natureza básica, do tipo exploratória, com abordagem hipotético-dedutiva e enfoque qualitativo. No que tange ao procedimento, utilizou-se o estudo de caso, a partir da técnica de história oral, na modalidade temática. Para captação das informações, foi empregada a entrevista semiestruturada, a partir do registro de depoimentos com recursos de captação de áudio, transcrição de fontes, e constituição do arquivo. Paralelamente, e de modo complementar, utilizou-se uma pesquisa documental em acervo legal acerca do tema, englobando leis, decretos, resoluções, portarias e documentos escolares pertinentes. Os resultados apontam para um percurso heterogêneo e controverso, em que os bons resultados formativos competem com disputas ideológicas e questões administrativas, extrapolando o espaço intraescolar.

Palavras-chave: Ensino em saúde. Currículo integrado. Técnico em enfermagem.

ABSTRACT

It proposes to think, in this research, the difficulties of the implantation of a curricular proposal counterhegemonic, not only for the conceptual order, but from the capacity of the teaching category to act in this scenario, setting up ideological principles overlying and practices and results in regarding of teaching and learning. This, from the following central question: How to gives the process of building of a new pedagogical praxis of teachers who experience a curricular reform, of the traditional model for the integrated model? Aiming to describe the process of construction of a new pedagogical praxis, based on a curricular reform, from traditional to integrated, from the trajectory of teachers of the nursing technical course of the Federal Institute of Bahia, *campus* Eunápolis. Therefore, we utilized the research from basic nature, the exploratory with hypothetical-deductive approach and qualitative focus. Regarding the procedure, it was used the case study, from the technique of oral history, in the thematic modality. To capture the information, it was employed the semistructured interview, from the registration of testimony with audio capitation resources, transcription sources, and constitution of the file. At the same time, and complement way, we utilized a documental research in the legal collection about the subject, including laws, decree, resolutions, ordinances and relevant school documents. The results point to a heterogeneous course and controversial, that the good formative results competing with ideological disputes and administrative questions, extrapolating the school space.

Keywords: Health teaching. Integrated curriculum. Nursing technical.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 -	Caracterização das depoentes.....	82
Quadro 2 -	Objetivos específicos - PPC Técnico em Enfermagem – CEFET/BA (2000).....	109
Quadro 3 -	Objetivos específicos - PPC Técnico em Enfermagem – CEFET/BA (2005).....	109
Quadro 4 -	Parâmetros pedagógicos – PPC Técnico em Enfermagem – CEFET/BA (2005).....	110
Quadro 5 -	Funções – Referenciais Curriculares Nacionais Educação Profissional de Nível Técnico.....	112
Quadro 6 -	Porcentagem de recorrência de palavras nas falas das depoentes.....	116
Quadro 7 -	Porcentagem de recorrência de palavras no PPC (2005).....	116

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEn	Associação Brasileira de Enfermagem
CAIC	Centro de Atenção Integral à Infância
CCIH	Comissão de Controle de Infecção Hospitalar
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENTEC	Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CEP	Comité de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNSP	Departamento Nacional de Saúde Pública
ETFBA	Escola Técnica Federal da Bahia
ETSUS	Escolas Técnicas do SUS
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INAMPS	Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
MS	Ministério da Saúde
NOB	Norma Operacional Básica
NSE	Nova Sociologia da Educação
OPAS	Organização Pan-americana de Saúde
PACS	Programa de Agentes Comunitários de Saúde
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPRERS	Programa de Preparação Estratégica de Pessoal de Saúde

PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Enfermagem
PSF	Programa Saúde da Família
SAMU	Serviço de Atendimento Móvel de Urgência
SENADEn	Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIS/MS	Secretaria de Gestão e Investimentos em Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAPS	Unidades de Atenção Primária em Saúde
UNED	Unidade Descentralizada
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	DISCUSSÃO TEÓRICA.....	16
2.1	CURRÍCULO: É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO.....	16
2.2	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: “O TRABALHO DIGNIFICA O HOMEM?”	29
2.3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM: E A SAÚDE, COMO VAI?.....	41
2.3.1	A saúde no mundo: marcos introdutórios.....	41
2.3.2	Enfermagem e educação profissional no Brasil: marcos introdutórios e desenvolvimento.....	46
2.3.3	A década de 1980 e os anos posteriores.....	58
2.4	DO ENSINO INTEGRADO AO CURRÍCULO INTEGRADO: RELAÇÃO ENTRE MÚLTIPLO E UNO.....	64
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	77
3.1	DESENHO METODOLÓGICO.....	77
3.2	ABORDAGEM QUALITATIVA.....	77
3.3	PROCEDIMENTO E MÉTODOS.....	78
3.3.1	A História Oral.....	79
3.4	ETAPAS DA PESQUISA.....	81
3.5	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA.....	82
3.6	IFBA – O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	84
3.7	ASPECTOS ÉTICOS.....	85
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	87
4.1	SUJEITOS: BICHO DA SEDA OU LAGARTA, QUEM TECE?.....	87
4.2	ESPAÇO ESCOLAR: FIOS E DESAFIOS ENREDADOS.....	100
4.3	A TESSITURA CURRICULAR: IDEIA OU FORÇA MATERIAL?.....	109
4.4	O CURRÍCULO ENREDADO: TUDO O QUE É SÓLIDO SE DESMANCHA NO AR?.....	120
4.4.1	A materialidade do currículo.....	120
4.4.2	Desafios e perspectivas.....	127
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
	REFERÊNCIAS.....	140
	ANEXO.....	158

1 INTRODUÇÃO

Currículo é uma arena profusa de debates, tendo o conceito passado por intensas mudanças, ao longo do tempo, desde a visão reducionista que o associa com lista de disciplinas e conteúdos, até uma abordagem multifacetada que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional. (FELDMAN, 1996) Não obstante, percebe-se que a *práxis* curricular, desenvolvida em instituições de ensino, constrói-se, muitas vezes, abarcando discussões rasas, que implicam apenas rearranjos de disciplinas e distribuição de carga horária. Propostas com vistas a uma formação que responda às necessidades sociais, em suas múltiplas acepções políticas e ideológicas, ainda não constituem, propriamente, uma regra.

No que concerne ao currículo da educação profissional, um debate bastante presente é “...a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 31) Em que pese o papel de centralidade que o trabalho ocupa no sistema social, possibilitando “...criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o modo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades...” (FRIGOTTO, 2012, p. 60); “...de forma a configurar-se em direito e dever, engendrando um princípio educativo”. (FRIGOTTO, 2012)

De tal modo que, nessa dualidade educacional, está implícita a divisão entre aqueles que concebem e controlam o processo de trabalho, para os quais destina-se a educação propedêutica, e aqueles que o executam, destinados à educação profissional; ancorando-se, para tanto, nos limites das classe sociais e na dicotomia entre os estudos de natureza teórica e os estudos de natureza prática.

Todavia, ao se analisar a formação profissional em saúde e, especificamente, à formação técnica em enfermagem, além da contradição expressa no sistema educacional, acresce-se os desafios inerentes à área, ressaltando-se a prefiguração da prática, como atividade leiga e caritativa, sendo exercida, inicialmente, por religiosos e voluntários, de uma maneira prática e simplificada, sem nenhuma exigência quanto ao nível de escolarização ou preparo formal; o que deixou marcas ideológicas na Enfermagem, influenciando seu escopo caracterizador.

A isso, somam-se, ainda, os desafios na área de saúde que repousam na ampla reforma, deflagrada pelo Movimento Sanitarista, que envolveu diversos setores da sociedade, e culminou na 8ª Conferência Nacional de Saúde, em 1986, tida como pré-constituente, uma vez que abrigou importantes discussões para a reformulação do Sistema Nacional de Saúde

vigente, a partir da institucionalização de um sistema unificado, o SUS (Sistema Único de Saúde).

As concepções expressas nesse sistema, tomando como base o texto constitucional, bem como as Leis 8080/1990 e 8142/1990, apontam para a formulação de um conceito ampliado de saúde, em consonância com a mudança de paradigma sanitário: do modelo flexneriano, centrado na atenção médica e apoiado em uma concepção de saúde como ausência de doença, para uma dimensão focada na produção social da saúde, em que a mesma é entendida como qualidade de vida, isto é, um bem-estar físico, mental e social.

Essas demandas geraram a necessidade de uma formação na área da saúde que compreenda a análise crítica da totalidade da experiência da atenção à saúde, com ênfase no componente primário. Afinal, a estratégia de reorganizar e incentivar a atenção básica no SUS requer a formação de profissionais dotados de visão social abrangente e aptos a prestarem cuidados contínuos e resolutivos à saúde da comunidade. Mas, principalmente, preparados para “...participar da gestão do sistema, intervir na sua organização e atuar no seu controle.” (LIMA, 2007, p. 3)

“Essa questão está na origem das discussões então travadas em torno da concepção politécnica de ensino no âmbito do setor saúde...” (LIMA, 2007, p. 3) que, no que tange à educação profissional, encontra ressonância no contexto dos anos 2000, quando, encampado por um novo período político no país, um projeto contra hegemônico revoga o Decreto nº 2208/1997, admitindo uma articulação entre o ensino médio e a educação profissional, de forma integrada, isto é, formação básica e profissional numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículos e matrículas únicas.

Proposta que materializa-se, principalmente, no bojo da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), com a seguinte finalidade:

...ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão... (BRASIL, 2008, p. 4)

Segundo a legislação que o instituiu, o Instituto Federal (IF) deve constituir-se como centro de excelência para oferta de educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, priorizando, no caso da educação profissional de nível médio, a forma de cursos integrados. (BRASIL, 2008, p. 4) O conceito de ensino integral, contudo, não se origina,

nem se restringe a essa modalidade de organização de cursos, muito embora, muitas pessoas só o identifiquem nessa acepção.

Discussões e propostas de educadores vão mais longe. Ao defenderem a proposta de Ensino Médio Integrado, resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária, baseados no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. (RAMOS, 2011, p. 772)

Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado cuja formulação incorpora contribuições já existentes sobre o mesmo tema, mas pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras. (RAMOS, 2011, p. 772) Nesse sentido, por sua complexidade e pluralidade, apontam para uma série de dicotomias, contradições e possibilidades, evidenciando o trabalho escolar e a prática docente, a partir de novas perspectivas.

Assim, a proposta engendrada nesse estudo foi pensar as dificuldades de implantação de uma proposta contra-hegemônica, não somente pela ordem conceitual, mas a partir da capacidade da classe docente em atuar nesse cenário, contrabalanceando princípios ideológicos subjacentes e práticas e resultados na relação de ensino-aprendizagem, notadamente no que concerne a profissionais que, em sua maioria, não receberam preparação formal para o fazer docente. Isso, a partir da seguinte questão norteadora: De que modo se dá o processo de construção de uma nova *práxis* pedagógica de professores que vivenciam uma reforma curricular, do modelo tradicional para o modelo integrado? Tendo como hipóteses: (1) Uma reforma curricular no âmbito do projeto político pedagógico de um curso não é suficiente para a efetivação de uma nova *práxis* pedagógica; (2) O fazer profissional docente interfere na efetivação de práticas pedagógicas; (3) O currículo integrado interfere na prática docente, elevando o nível de complexidade de seu fazer profissional.

Como objetivo geral tem-se “Descrever o processo de construção de uma nova *práxis* pedagógica, com base em uma reforma curricular, do tradicional para o integrado, a partir da trajetória de professores do curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal da Bahia, *campus* Eunápolis.” Já, como objetivos específicos:

- Avaliar a trajetória docente de profissionais do curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal da Bahia, *campus* Eunápolis, no que concerne à reforma curricular, do tradicional para o integrado;

- Relacionar a trajetória docente de profissionais do curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal da Bahia, *campus* Eunápolis, com a construção de uma nova *práxis* pedagógica;
- Avaliar o impacto para o fazer docente de novas práticas advindas da reforma curricular, do tradicional para o integrado;
- Descrever os resultados na relação de ensino-aprendizagem, conforme a ótica docente, a partir da reforma curricular, do tradicional para o integrado.

Como abordagem inicial, estabelece-se uma pequena digressão, que serve para situar teoricamente o trabalho. Nesse sentido são constituídos quatro capítulos. O primeiro busca caracterizar o tema “currículo”, com vistas a estabelecer uma breve análise acerca do Estado da Arte no que concerne à temática. O segundo, por sua vez, trata de uma discussão sucinta acerca de “educação profissional”, demarcando algumas questões históricas e ideológicas importantes para a abordagem aqui proposta. Já no terceiro capítulo, o objetivo é estabelecer discussões específicas acerca da “formação técnica em enfermagem”, demarcando alguns pontos relevantes de sua história, em paralelo com a história da educação profissional nas áreas diversas. Por fim, no quarto capítulo, estabelece-se uma discussão acerca da relação entre ensino integrado e currículo integrado, procurando colocar em nuance alguns aspectos ideológicos principais do conceito de ensino integral.

No que tange à apresentação e análise dos dados estudados, optou-se, também, por uma distribuição em 4 (quatro) capítulos, tendo como fio condutor da abordagem de categorização, as questões norteadoras estabelecidas no contexto das entrevistas para constituição do acervo da pesquisa. No primeiro capítulo, a finalidade é discorrer sobre alguns aspectos relevantes da história profissional das depoentes, em consonância com as necessidades do estudo, no que concerne ao processo de reforma curricular, com vistas à constituição do “Currículo Integrado”. Em seguida, no segundo capítulo, discute-se a inserção político-social da escola analisada, bem como, o posicionamento do referido curso Técnico em Enfermagem, nesse contexto. No terceiro capítulo, os esforços são no sentido de caracterizar a tessitura curricular, buscando-se delinear os acontecimentos mais destacados que culminaram na reforma curricular, bem como caracterizar as principais marcas estabelecidas no projeto. Por fim, no quarto capítulo, discorre-se acerca das marcas ideológicas presentes no projeto, bem como acerca das estratégias práticas para efetivar-se a integração no bojo do currículo. Além disso, são pontuados os desafios e as perspectivas inerentes ao processo.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

2.1 CURRÍCULO: É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO

Há uma tendência natural, ancorada em princípios protocolares de coerência e argumentatividade, de iniciar-se tessituras textuais com as distinções precípua ao arcabouço teórico que compõe o objeto a ser descrito. Nesse sentido, não seria imprevisível conceber, como percurso lógico, para este capítulo vestibular, a identificação dos conceitos “currículo” e “currículo integrado”, elementos chave deste estudo. Contudo, a tarefa, ainda que óbvia, não se constitui como algo trivial.

O currículo é *práxis*, não entidade estática. Ele se configura no contexto de sua enunciação, vinculado aos atributos das relações existentes em uma sociedade. Dessa forma, analisar “currículo” significa analisar a conjuntura social, econômica e cultural em que se elabora, bem como a maneira em que se expressa corporificado em práticas educativas.

Aliado a isso, ressalta-se que as teorizações acerca da temática constituem terreno bastante intrincado, em que pululam definições e discussões, de tal modo que um sentido claro e unívoco, com contornos limitados, torna-se tarefa bastante árdua. Nesse interim, o trabalho proposto neste capítulo, por oportuno, distancia-se do audacioso debate sobre o “ser” do currículo. Opta-se pela discussão, sem conformá-lo a uma definição prévia. Mas antes, compreendendo-o como mais uma parte, de mais um rizoma, conceito esse descrito por Deleuze (2011).

Para o autor:

Um mesmo agenciamento podia recorrer a estratos diferentes e numa certa desordem aparente, inversamente, um estrato ou um elemento de estrato podiam funcionar com outros mais, graças a um agenciamento diferente. O agenciamento maquínico, enfim, era um metaestrato porque, por um lado, fica voltado para o plano de consistência e efetuava necessariamente a máquina abstrata. [...] Os agenciamentos maquínicos se davam, simultaneamente, no cruzamento dos conteúdos e das expressões em cada estrato, e do conjunto do estrato com o plano de consistência. Eles giravam, efetivamente, em todas as direções, como faróis. (DELEUZE, 2011, p. 114)

Nesse sentido, a questão não é saber se esse ou aquele problema constituem elemento do estrato currículo, mas sim abordá-lo em seus múltiplos agenciamentos. E, até mesmo, quem sabe, experimentá-lo em novos agenciamentos.

Partindo-se de uma abordagem bastante reducionista, é possível aludir à etimologia da palavra. O termo currículo vem da expressão latina *scurrere*, que pode ser traduzida como

correr, referindo-se a curso a ser seguido, mais especificamente a ser apresentado. (GOODSON, 1995)

Em uma perspectiva histórica, a compreensão mais antiga do termo, provavelmente, encontra-se em fontes da Universidade de Glasgow, na Escócia, em 1663, que lhe atribuem o significado de atestado de graduação outorgado a um mestre dessa instituição de ensino. (GOODSON, 1995) Com o tempo, o termo evolui dessa ideia inicial, passando a indicar o conjunto dos novos traços ordenados e sequenciais da escola do século XVI. Tal sentido, apresenta-se nas práticas educativas, em universidades, colégios e escolas da época, a partir do *Modus et Ordo Parisienses*. *Modus* designando a combinação e subdivisão das escolas em classes e *ordo* entendida em duas acepções: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade ‘ordenada’). (HAMILTON, 1992)

Tal entendimento já aproxima o termo de uma conceituação mais tradicional, embora restrita, em que a expressão designa programa de uma disciplina, conjunto de atividades educativas, metodologias e materiais usados no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a “Teoria do Currículo”, propriamente dita, surge um pouco mais tarde, a partir de concepções tradicionais, com ênfase positivista, que encontram ressonância em autores clássicos como Bobbitt (1918) e Tyler (1949), por exemplo. É o que será descrito adiante.

Entre os séculos XV e XVIII, ocorria a transição do Regime Feudal para a sociedade capitalista. A educação, antes fortemente marcada por instituições religiosas, com cunho individualizado, que permitia o contato contíguo entre preceptor e aluno, e que estava a cargo da esfera familiar, inicia a transição para as escolas organizadas em classe, consoante princípios e necessidades do sistema socioeconômico emergente. Esses fatores pressionam o surgimento do currículo, em nova acepção, bem como a gênese de um modo diverso de organizar o trabalho educativo.

Contribui para tanto o advento da modernidade e do industrialismo, que começa a surgir no século XIX e a se intensificar no século XX, e que exige dos trabalhadores, em geral, novas habilidades técnicas, e dos cidadãos condutas condizentes com essa nova dinâmica social. Nesse cenário, a escola aparece como importante elemento agregador que, através de seus processos formativos, poderia atender às demandas capitalistas imanadas pelo novo modelo.

Nesse período, inicia-se, nos Estados Unidos, o currículo como um campo sistemático de trabalho na educação. Os primeiros membros mais importantes da área foram Franklin Bobbit, W. N. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden. Eles definiram a relação que deveria existir entre a construção do currículo e o

controle e o poder da comunidade, fortemente marcada, na época, pela industrialização e consequente divisão do trabalho. (APPLE, 2006)

Bobbitt e Charters responderam a essa nova necessidade econômica de um treinamento especializado pela adoção de procedimentos de análise de emprego. Tomaram emprestadas ideias do movimento de administração científica e construíram uma teoria de construção do currículo que teve como base a diferenciação de objetivos educacionais em termos das funções particulares e restritas da vida adulta. Isso não é de pouca importância, pois foi a necessidade, na idade adulta, de unidade, cooperação e uma atitude de aceitação entre esses trabalhadores especializados que levou os teóricos da época a definir um dos papéis principais do currículo como sendo o de desenvolver a ‘comunidade’. O currículo seria usado para estimular a ‘integração social’. Bobbitt, por exemplo, via o currículo como um meio de desenvolver o que ele chamou de ‘consciência do grande grupo’, expressão que usava para o sentimento individual de pertencer a um grupo social e econômico ou comunidade, e para o compromisso para com seus fins, valores e padrões de comportamento. Entretanto, foi a própria definição da comunidade a qual a pessoa pertencia que fez desse modelo de seleção e de determinação curriculares algo excepcionalmente conservador. (APPLE, 2006, p. 109)

Nesse sentido, no pensamento desses primeiros educadores e teóricos, o currículo precisava ser diferenciado de modo a preparar indivíduos de inteligência e capacidade diferentes para uma variedade de funções determinadas:

As pessoas de maior inteligência deveriam ser educadas para liderar a nação, aprendendo a entender as necessidades da sociedade. Também aprenderiam a definir as crenças e comportamentos adequados e que dariam conta de tais necessidades. A massa da população deveria aprender a aceitar tais crenças e padrões, entendessem ou não, concordassem ou não com elas. (APPLE, 2006, p. 115)

Sob uma análise descontextualizada, tais argumentos podem parecer bastante classistas, contudo, muitos foram baseados nas melhores intenções liberais. (APPLE, 2006) A explicação repousa na conjuntura da época e no lugar de enunciação das pessoas que formaram a área do currículo, repousa ainda na maior parte dos primeiros líderes nas áreas de sociologia, psicologia e educação. Eram integrantes da classe média rural local, protestantes e anglo-saxônicos e, portanto, refletiam as preocupações da classe média, especificamente seu temor pelo declínio do poder e da sua influência. Estavam sob ameaça da transição de uma sociedade agrária e rural para uma sociedade urbana e industrializada. Para eles, pesavam os problemas das cidades, que cresciam à medida em que aumentava a imigração europeia e os negros oriundos do sul rural da América do Norte.

Essas pessoas diferentes eram vistas como uma ameaça a uma cultura norte-americana homogênea, uma cultura centrada na cidade pequena e sedimentada em crenças e atitudes da classe média. A comunidade que os antepassados ingleses e protestantes

dessa classe ‘lavraram de um deserto’ parecia desmoronar-se diante de uma sociedade urbana e industrial em expansão... (APPLE, 2006, p. 108)

Nessa conjuntura, a educação era a maneira pela qual a vida em comunidade, os valores e as normas estabelecidas pela classe hegemônica, através do *corpus* formal de conhecimentos escolares e também do ensino oculto, deveriam ser protegidos. Essa ideologia sob a forma de interesse de classe influenciou fortemente os currículos da época, resultando em uma intensa interpretação teórica com repercussões de largo alcance temporal, e marcas, em boa medida, presentes ainda nos dias de hoje.

No campo educacional, à época, havia duas escolas antagônicas: aquela orientada para a prática e a defensora da cultura. Segundo Bobbitt (2004),

Para estes [os defensores da cultura], a finalidade da educação é antes a capacidade de viver e não a capacidade prática de produzir. [...] [Já para os defensores da prática] ...a educação deve incidir, acima de tudo e de uma forma consciente, numa efectiva acção [*sic*] num mundo prático. (BOBBITT, 2004, p. 43, grifos do autor)

A educação e a escola eram entendidas como uma empresa, na qual se deveria obter lucro concreto, com amostras de números e resultados. Ou, conforme Paraskeva (2004):

...à metáfora da escola como uma fábrica e do currículo como processo de produção, em que as crianças eram vistas como ‘matérias-primas’ e os professores como controladores do processo de produção, assegurando que os ‘produtos’ eram construídos de acordo com as especificações meticulosamente traçadas e com o mínimo de desperdício. (PARASKEVA, 2004, p. 7)

Nesse processo de “fabricar” um novo indivíduo, o currículo figura como instrumento de massificação, empregando métodos uniformes, para, a partir dos quais, obter-se adultos eficientes, com as mesmas capacidades e habilidades.

Contudo, no início do século XX, surgem novas concepções com os educadores americanos Tyler e Dewey que, embora com perspectivas diferentes, criticavam o currículo acadêmico ou humanista por seu distanciamento da realidade. Enquanto Tyler compreendia o currículo como o conjunto de objetivos educacionais e conteúdos que visavam desenvolver determinados comportamentos, delineados a partir de objetivos comportamentais para atender ao desenvolvimento econômico; Dewey voltava-se para os interesses e atividades da criança e propunha um currículo com enfoque ativo.

Com relação aos pressupostos de Tyler (1949), Cunha (1998) afirma que a obra do autor “*Princípios Básicos de Currículo e Ensino*” é considerada por muitos estudiosos como

um clássico no campo curricular. E continua, citando Kliebard (1990), enfatizando que sua importância é de tal monta que seus princípios foram levados à posição de dogma.

As ideias de Tyler, em essência, podem ser formuladas no processo das seguintes fases: enunciar objetivos, selecionar “experiências”, organizar “experiências” e avaliar; sendo que a fase mais crítica dessa doutrina é obviamente a primeira, já que todas as demais decorrem e se fundamentam no enunciado dos objetivos. Conforme Tyler (1950), “...se formos estudar um programa educacional sistemática e inteligentemente devemos primeiro ter absoluta segurança quanto aos objetivos educacionais a serem atingidos.” (TYLER, 1950, p. 3). E mais,

[...] programa educacional, [...] para ser bom, deve ser planejado com base em princípios racionais, ou seja, a qualidade do currículo está implícita em sua racionalidade e instrumentalidade. Estes princípios estão concatenados de modo lógico, com uma função programática, no sentido de embasar o planejamento. (CUNHA, 1998, p.127)

Para Goodlad, citado por Kliebard (2011), Tyler sintetiza o pensamento de toda uma época de estudos sobre currículo, embora há muito, nessa área, uma nova perspectiva se faça premente. Apontam, portanto, a necessidade de um olhar que supere a assimilação acrítica das teorizações tradicionais, mas antes busque novas tessituras e abordagens, com vistas ao atendimento das demandas atuais.

Com relação ao pensamento educacional de Dewey, enfatizava-se a discrepância existente entre a escola, o currículo e a vida da criança; destacando que a maneira como o ensino estava organizado impossibilitava o caráter operante do conhecimento e o pensamento reflexivo dos alunos. Tais ideias tem embasamento na concepção filosófica do pragmatismo, que assevera que as verdades podem ser mutáveis dependendo da situação e da experiência vivida. Os pragmatistas rejeitaram a tendência das abordagens tradicionais de currículo, nas quais o conhecimento está separado da prática de vida, além de ser fragmentado. (OZMON; CRAVER, 2004)

Segundo Dewey (1965),

A escola tradicional está organizada para permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas ideias, sem cogitar da prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade. Como aprender, com efeito, honestidade, bondade, tolerância, no regime de ‘lições’ marcadas para o dia seguinte? Só uma situação real de vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as fora da escola. (DEWEY, 1965, p. 34)

Nesse sentido, Dewey (1965) opôs-se ao sistema tradicional de ensino da época, propondo, com a Escola Nova, um modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno como sujeito e partindo da problematização dos seus conhecimentos prévios. A Escola Nova, ou *escolanovismo* desloca, conforme Saviani (1986), a questão do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, da cognição para os processos pedagógicos, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade. O importante não é aprender, mas “aprender a aprender”. Essa mudança, além de alterações epistemológicas, resulta, até mesmo, em inovações da estrutura física das escolas, que passam do ambiente sombrio, disciplinado e silencioso para um espaço alegre, movimentado e multicolorido.

Contudo, ainda segundo Saviani (1986), os altos custos financeiros do modelo pedagógico e da proposta curricular legaram o padrão a um grupo restrito, enquanto a maioria da população mantinha-se na escola tradicional. Por conseguinte, Saviani (1986) questiona acerca da existência, embora com roupagem diversa, de um novo mecanismo, com o *escolanovismo*, de recomposição de hegemonia da classe dominante, travestido em um ideário de escola boa para poucos em oposição a uma escola deficiente para muitos.

Essas teorizações, conforme Young (1989), são ressignificadas nos anos de 1960 e 1970. E, pelo menos, dois movimentos principais parecem estar associados a essa transformação no papel dos sistemas de ensino. Em primeiro lugar, a partir do final dos anos de 1950, a divulgação de uma série de grandes pesquisas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês que, em síntese, mostram o peso da origem social sobre o desempenho escolar. Em segundo lugar, um movimento de contestação social, com a emergência de vários grupos, inspirados pelo movimento dos direitos civis. Foi nesse cenário, que emergiu a pedagogia crítica, propondo um currículo voltado aos problemas sociais, econômicos e políticos da realidade. Destacam-se aí os trabalhos de Bourdieu e Passeron.

Uma das maiores contribuições de Bourdieu foi a análise reflexiva e crítica acerca da influência dos agentes sociais no processo de desempenho escolar, determinando o sucesso ou o fracasso do educando. Para ele, cada indivíduo, a partir de sua formação em um ambiente social e familiar incorpora um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus*). “É esse princípio gerador e unificador que reduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas.” (BOURDIEU, 1996, p. 21)

O *habitus* é uma noção filosófica que remonta à noção aristotélica de *hexis* (WACQUANT, 2007, p. 6). Segundo Aristóteles, as disposições e aptidões podem ser

adquiridas, e é por essa via que o indivíduo da espécie se singulariza e se constitui, com seu modo de ser próprio.

A virtude é uma disposição adquirida (*héxis*) deliberativa... definida pelo *lógos* e como a definiria o *phónimos*. A *héxis* é uma disposição que não é ‘pura’, nem ‘espontânea’: ela é, e deve ser, adquirida (por isso o papel decisivo da *paideia* e do *nomos*). Ela é *proairétiké*, em dois sentidos: no sentido de seu ‘objeto’, transitivamente, ela concerne à escolha, ela é um *habitus* que leva a escolher bem. Mas ela é também *proairétiké*, deliberativa, porque é um *habitus* de deliberação (reflexivo e deliberativo), ela não é simples *habitus*, automatismo mecânico, ela guarda a *proáíresis*, a intenção e a escolha. Ela é definida pelo *lógos* – contém, portanto, um elemento racional e discutível. Mas ela não é nem mecanizável nem simplesmente universalizável: ela é tal como a definirá o *phónimos*, aquele que possui a *phrónesis*. (CASTORIADIS, 2000, p. 56)

Cada indivíduo, portanto, passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada: o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele tem acesso; o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais, e o capital cultural, no estado “institucionalizado”, forma de objetivação constituída basicamente por títulos escolares, no estado “objetivado”, sob a forma de bens culturais; e no estado “incorporado”, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo, que incluem aproximações e predileções no que diz respeito à arte, à culinária, à decoração, entre outros.

Desse modo, o “Capital Cultural”, notadamente na sua forma “incorporada”, constitui hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuidade da educação familiar, enquanto que para as outras crianças representaria uma ruptura de suas referências, configurando-se como algo estranho e ameaçador.

Conforme Giroux (1983),

A escola, principalmente, desempenha um importante papel na legitimação e na reprodução da cultura dominante, pois, especialmente ao nível mais elevado da educação, incorpora os interesses e as ideologias de classe que exigem uma espécie de desembaraço em um conjunto de habilidades que somente certos estudantes receberam através da base familiar e das relações de classe. (GIROUX, 1983, p. 44)

Nesse sentido, existe um processo de violência. Toda ação pedagógica é uma “violência simbólica”, por reproduzir a cultura dominante, sua ideologia, estabelecendo um modelo hegemônico que contribui para a manutenção de formas particulares de ideologia;

A ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU; PASSERON, 1970 p. 27)

Dessa maneira, Bourdieu (1992) estabelece uma relação entre os sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes. Para ele, a escola não seria uma instância neutra, mas antes uma instituição a serviço da reprodução e legitimação do poder exercido pelas classes dominantes. Tal pensamento encontra ressonância nas ideias de Apple (2006), que afirma o seguinte: “As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado. Pelo fato de preservarem e distribuírem o que se percebe como ‘conhecimento legítimo’ – o conhecimento que ‘todos devem ter’.” (APPLE, 2006, p. 103)

Apple é outro construtor de importantes argumentos na linha da teoria crítica. Célebre teórico da sociologia do currículo, associada à nova sociologia da educação, e desenvolvida no início da década de 1970 por alguns especialistas em currículo americanos, dos quais ele se destaca, ao lado de sociólogos ingleses, como Young (1971).

A respeito desse movimento em que Apple se insere, Moreira (1989) escreve:

A sociologia do currículo constitui-se em área de estudos que se tem caracterizado por discutir as relações entre o currículo e as esferas econômica, política e ideológica da sociedade mais ampla, assim como analisar as relações envolvidas no momento em que o currículo é implementado nas escolas e nas salas de aula, buscando entender se e como tais relações são permeadas por elementos de controle, reprodução e/ou oposição. (MOREIRA, 1989, p. 17)

Busca, desse modo, desvelar aspectos que não se encerram nos muros escolares, mas que fundamentam as práticas de ensino-aprendizagem; evidenciando aspectos éticos e políticos que subjazem a construção curricular. Nesse sentido, o foco são os porquês que relacionam conteúdos e metodologias ao contexto social de sua produção.

Apple, em seu trabalho, busca, primeiramente, estabelecer a relação entre poder e cultura, demonstrando como poder econômico e distribuição cultural estão estritamente relacionados. Para ele, conhecimento educacional e ideologia são elementos conexos, na medida em que a escola atua como contributo para legitimar a hegemonia ideológica dos grupos e classes dominantes.

Por meio das suas atividades curriculares, pedagógicas e avaliativas, no dia a dia da sala de aula, as escolas desempenham um papel significativo na preservação, senão na geração dessas desigualdades. Juntamente com outros mecanismos de preservação

e distribuição cultural, as escolas contribuem para o que se tem chamado de reprodução cultural das relações de classe nas sociedades industriais avançadas. (APPLE, 2006, p. 104)

Outro elemento teórico presente, na primeira fase dos trabalhos de Apple, é o conceito de “currículo oculto”. Conforme Moreira (1989):

Para Apple, o currículo oculto incute no aluno disposições e propensões que possam ser funcionais, em sua vida futura, em uma ordem social e econômica estratificada. Apesar da ênfase na importância do conflito, tanto para a transformação da ciência como da sociedade, a análise tende a realçar o papel reprodutor do currículo oculto, refletindo o caráter determinista das teorias da reprodução. (MOREIRA, 1989, p. 20)

Em outras palavras, currículo oculto diz respeito “...às normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos.” (APPLE, 2006, p. 127) Antítese, portanto, do ensino tácito, mas que também e, principalmente, reforça padrões que atuam como forma de controle social e econômico.

Fica claro, portanto, que importa, para Apple, discutir para quem as escolas funcionam, por meio da relação entre currículo e controle de formas particulares de ideologia. Dentre outras abordagens de sua obra, pode-se citar questões relativas ao formato do currículo e influências de raça e gênero nos elementos de discriminação e/ou libertação presentes nas salas de aula.

Vale ressaltar, porém, que essa visão determinista de Apple, notadamente no que concerne ao currículo oculto, é contestada por ele mesmo, em uma segunda fase de seu trabalho, ao explanar acerca de forças de oposição que, embora não tão fortes quanto as forças ideológicas e materiais, sempre ocorrem e se constituem como um movimento de resistência. Para ele caberia ao educador progressista entendê-las e organizá-las. (MOREIRA, 1989)

Contudo, as considerações repousam em um campo mais teórico, em que as noções acerca de “resistência” permanecem um pouco vagas. O trabalho, ainda que constitua um intensa tarefa de elucubração, não aponta pistas no que concerne a atitudes práticas de intervenção na realidade do dia a dia do ensino, com vistas a esse movimento emancipatório que a teoria de Apple aponta como tão necessário aos rumos da educação.

Avançando, mas ainda mantendo o enfoque na sociologia do currículo, é válido mencionar a contribuição de Young. Exponente principal da Nova Sociologia da Educação (NSE), na Inglaterra, o sociólogo Michael Young, autor do livro *Conhecimento e Controle*

(1971), apresenta importantes subsídios para a área, notadamente no que concerne ao processo de seleção e organização dos conhecimentos veiculados pela escola.

Acerca da NSE, Moreira (1990) diz que se constitui na primeira corrente sociológica primordialmente voltada para a discussão do currículo. Ela recebeu influências do neomarxismo, da fenomenologia, do interacionismo simbólico e da etnometodologia, que, conforme Bernstein (1975) citado por Moreira (1990), apresentam como pontos comuns:

...(a) visão do homem como criador de significados; (b) rejeição da Sociologia macrofuncional; (c) preocupação com a identificação dos pressupostos subjacentes à ordem social e com a problematização de categorias sociais; (d) desconfiança dos estudos quantitativos e do uso de categorias objetivas; e (e) foco em procedimentos interpretativos. (BERNSTEIN, 1975 *apud* MOREIRA, 1990, p. 74)

Young, no bojo dessa corrente, empreendeu, conforme Forquin (1993), importantes contribuições, principalmente, pela fecundidade das questões que sugeriu e pelas perspectivas que abriu no campo da pesquisa educacional. É ele quem vai traçar a compreensão de que o currículo é um processo de seleção e de exclusão do conhecimento escolar cujo processo é permeado por “relações de poder tanto dentro da escola como na sociedade mais ampla” (YOUNG, 1989, p. 34), estabelecendo, desse modo, um estudo sociomorfológico dos currículos.

Nesses termos, Young sugere que o currículo não é “...uma seleção benigna do que havia de melhor na cultura, mas uma seleção particular de conhecimento por parte de uma elite, geralmente no interesse de preservar sua própria posição.” (YOUNG, 1989, p. 32) Com isso, as disciplinas escolares configuram-se como uma forma particular de sistematizar conhecimentos, hierarquizando os saberes.

Assim, a NSE, através de Young e autores correlatos, introduz uma nova forma de analisar o currículo. De uma visão não problematizadora das escolhas realizadas em torno do conhecimento, passa-se a uma visão crítica dessas escolhas, com viés político e social. Em que figure a cultura e a linguagem com questões amplamente investigadas e discutidas, apresentando abrangente repercussão nos estudos.

Em outra escala, mas também emergindo com o tema cultura, figura nesse contexto de pedagogia crítica, a obra de Paulo Freire. Personalidade de fundamental importância, não apenas por sua vinculação ao Brasil, mas, principalmente, pelo reconhecimento e consideração de sua teoria em âmbito internacional.

É possível afirmar, com base em alguns teóricos da área, que a Pedagogia Crítica é fortemente influenciada pela Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Para McLaren (1997), a

obra freireana “...constitui uma importante contribuição para a pedagogia crítica, não somente por seu refinamento teórico, mas por causa do sucesso de Freire em colocar a teoria na prática”. (MCLAREN, 1997, p. 328)

Para Torres (2004), aí reside o diferencial de Freire. Ele não foi “...um pensador que, com um conjunto de princípios elaborados na tranquilidade de um escritório ou de uma cátedra, desenvolve, friamente, uma argumentação...” (TORRES, 2004, p. 5) De modo diverso, “...é um *pensador da práxis*, um *pedagogo da consciência*, quer dizer um crítico que questiona sua própria práxis docente, no contexto da luta de classes em que se situa.” (TORRES, 2004, p. 5-6, grifos do autor)

Freire foi educador, pedagogo e filósofo, com ampla atuação e reconhecimento. Em sua obra, destaca-se o livro “Pedagogia do Oprimido”, cujos conceitos baseiam boa parte do conjunto de sua teoria. Para ele, o objetivo maior da educação seria conscientizar o aluno, e levá-lo a entender sua condição de oprimido e agir em favor da sua própria libertação.

No pensamento freireano,

...o empenho dos humanistas não pode ser o da luta de seus *slogans* dos opressores, tendo como intermediários os oprimidos, como se fossem “hospedeiros” dos *slogans* de uns e de outros. O empenho dos humanistas, pelo contrário, está em que os oprimidos tornem consciência de que, pelo fato mesmo de que estão sendo ‘hospedeiros’ aos opressores, como seres duais, não estão podendo Ser. Esta prática implica, por isto mesmo, em que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem ‘salvadora’, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão. (FREIRE, 1987, p. 49)

Outro elemento de grande importância em sua teoria é a noção de “leitura de mundo”. Para o educador, esta precede a leitura da palavra, na medida em que antes de aprender a leitura formal, o ser humano já tem sua visão de mundo. Dessa forma, a leitura da palavra implica na continuidade da leitura do mundo. E, quanto mais crítica se torna a leitura de mundo e da palavra, mais os seres humanos têm condições de transformar o mundo através de uma prática consciente. (FRANÇA, 2012)

Essa tomada de consciência objetiva o alcance do que Freire denomina de conscientização. E que tem, como pressuposto fundamental, a necessidade de que “...ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” (FREIRE, 1979, p. 15) Para tanto, a união entre ação e reflexão

constitui-se como instrumento de grande valor, que deve ser assimilado pelas estratégias educacionais, provocando uma atitude crítica.

Estes princípios refletem na questão pedagógica em que freire afirma que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Os homens se educam em comunhão uns com os outros. Isso quer dizer que, no ambiente pedagógico, o conhecimento deve ser construído ou produzido. Através da troca de conhecimento e de experiência entre o educando e os educadores, o conteúdo discutido em sala de aula, que deve estar relacionado com a experiência existencial do educando, vai se tornando objeto da apreensão destes, e estes passam a aprender, com significação profunda daquilo que está sendo discutido. Assim se pode realmente saber e compreender o conteúdo, bem diferente da memorização mecânica, onde apenas se memoriza não se aprende. É através da atuação do professor que deve sempre estimular a curiosidade e a postura crítica dos educandos, na sua ação político-pedagógica, que os alunos vão se descobrindo na possibilidade de Ser Mais. (FRANÇA, 2012, p. 49)

Essa educação problematizadora, proposta por Paulo Freire, foi fundamental para o repensar do ensino, com repercussões ainda muito presentes. Diversos educadores se apropriaram de seus pressupostos, de várias maneiras, tendo havido até mesmo algumas corruptelas. Tal influência se dá, inclusive, no âmbito do setor saúde; tendo inspirado, segundo alguns teóricos, o movimento da Educação Popular em Saúde, com repercussões nas ferramentas didático-pedagógicas de alguns cursos e estratégias na área.

“O método da Educação Popular, sistematizado por Paulo Freire, se constituiu como norteador da relação entre intelectuais e classe populares.” (VASCONCELOS, 2004, p. 68) Alguns profissionais de saúde se engajaram nesse processo, ainda na década de 1970. Momento em que ganha força a tentativa de organização das ações de saúde integradas à dinâmica social local e construídas a partir da aproximação e da interação entre o saber popular e o saber acadêmico.

Outro autor que estabelece certo diálogo com o campo da saúde, embora mais restrito a estratégias de ensino-aprendizagem de algumas propostas curriculares de formação na área, é Philippe Perrenoud. O educador suíço tem ampla produção no campo educacional. Em seu primeiro livro, traduzido para o Brasil em 1999, ele explora a noção de competências, que, segundo ele, seria a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, e outros) para enfrentar com pertinência e eficácia uma série de situações. (PERRENOUD, 1999)

Esse referencial embasou estratégias como “currículo por competências”, “abordagem por competências”, “ensino por competências”, etc.; que, conforme Cysneiros (2004), influenciaram, no Brasil, a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's),

adotados no contexto do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). E apresentaram considerável repercussão no âmbito da formação em saúde.

Em boa medida, isso se deve às dificuldades engendradas para a construção de um novo modelo de atenção à saúde, destacando-se, dentre elas, as questões de recursos humanos e o seu componente de desenvolvimento, surgindo algumas demandas de qualificação e requalificação da força de trabalho. Esse conceito de qualificação, para autores como Deluiz (2001), é atualizado pela noção de competências. Para a autora, o conceito de qualificação está vinculado à escolarização e sua correspondência no trabalho assalariado, portanto relacionado aos componentes organizados e explícitos da qualificação do trabalhador. No modelo de competências, a aprendizagem seria orientada para a ação e a sua avaliação seria pautada nos resultados observáveis.

Essa correlação, embora bastante aventada, é, também, alvo de algumas críticas, como a da própria autora, que afirma que:

No modelo das competências o controle da força de trabalho se expressa através de estratégias de ressocialização e aculturação pela conformação da subjetividade do trabalhador. A ênfase na identificação dos interesses de patrões e empregados – que se convertem em uma comunidade social de colaboradores –; a autogestão pela internalização da disciplina; o controle exercido sobre os trabalhadores por seus próprios colegas no trabalho em equipe e a sobrevalorização de aspectos atitudinais (o saber-ser) conferem ao modelo das competências a possibilidade de um controle menos formalizado e mais difuso sobre a força de trabalho, evitando-se as resistências e os conflitos. (DELUIZ, 2001, p.2)

Para Ramos (2002), “A noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações.” (RAMOS, 2002, p. 407) Nesse sentido, as relações “...se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos.” (RAMOS, 2002, p. 407)

Ainda segundo a autora, essa proposta das competências é, em boa medida, perpassada pelo pensamento piagetiano sobre o desenvolvimento cognitivo. “Pela teoria de Piaget, a construção do conhecimento ocorre mediante ações físicas ou mentais sobre objetos, resultando na construção de esquemas e estruturas mentais que se modificam e se tornam cada vez mais refinados por processos sucessivos de assimilação e acomodação...” (RAMOS, 2002, p. 408)

Por esses parâmetros, a proposta se contrapõe, notadamente do ponto de vista ideológico, às teorias relacionadas ao “Currículo Integrado” – conceito que será melhor pormenorizado nos capítulos subsequentes. Muito embora, seja possível encontrar, em

aplicações pedagógicas, linhas de abordagem que associam as duas correntes de pensamento, adotando-as como complementares ou equivalentes.

Paradoxalmente, é pertinente ressaltar, de antemão, que a proposta de currículo integrado advoga uma perspectiva de formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores, buscando definir as finalidades da educação escolar por referência às necessidades da formação humana. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012)

Com isto, defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e, assim, o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das suas necessidades de classe. Esta proposta integra, ainda, formação geral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 125)

Essa correspondência entre currículo, educação e trabalho será melhor discutida na próxima seção. Já as matizes teóricas no que tange a “currículo integrado” serão tracejadas no quarto subitem desse capítulo, sendo retomadas ao longo de toda a tessitura textual, dada a sua centralidade no contexto dessa análise. Por ora, sem a pretensão de concluir, mas apenas com vistas ao arremate necessário às imposições do construto linguístico, pode-se aceitar como possibilidade para o conceito de currículo, buscando subsídio em Goodson (1965), a ideia de “...construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática.” (GOODSON, 1995, p. 67) “Neste sentido, a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa a tradição.” (GOODSON, 1995, p. 78) Nessa perspectiva, o entrelaçamento entre currículo e ideologia, bem como suas consubstanciais repercussões, fica bastante evidente. Tal evidência permeia as conjecturas que delineiam as discussões adiante.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: “O TRABALHO DIGNIFICA O HOMEM?”

É a história de um rei egípcio que ensinou aos seus macacos a dança da espada. As criaturas, com apurado instinto imitativo, rapidamente aprenderam e passaram a actuar [*sic*] na corte adornadas com trajes vermelhos e máscaras. Durante algum tempo o espectáculo [*sic*] foi um grande êxito. Até que um dia um engenhoso espectador trouxe consigo algumas nozes e as atirou para o palco. Num ápice, os macacos esqueceram a dança, deitaram fora a sua humanidade e voltaram à sua macaquice: ei-los rasgando os trajes e esmagando as máscaras, numa luta feroz pelas nozes. E assim ruiu o *corps de ballet* e a solenidade do auditório. (SAMÓSAFA, 1905, p. 222)

O texto acima contém uma imagem metafórica que enuncia um corpo animal, travestido de características humanas, mas que desperta graças a uma mera trivialidade. A sua utilização, no descerramento desse capítulo, deve-se ao intento de estimular a reflexão acerca dos atos de seres humanos e de animais, bem como a tipificação dessa categoria dentro de cada espécie.

Se na “humanidade dos macacos”, ao dançarem, não há uma intencionalidade, mas sim uma resposta instintiva ao meio, regulada por sua natureza; na “macaquice” do homem, que atira as nozes, há um ato consciente, planejado, capaz de modificar a situação estabelecida, fendendo o território linear da narrativa. Diferente do animal, que age conforme a sua natureza e, desse modo, não projeta sua existência, os seres humanos, por sua ação consciente, criam e recriam a sua própria vivência, constituindo assim a sua especificidade, em relação aos outros animais.

...ao homem não basta o que a natureza lhe confere, como outros animais, pois, para além de um produto da evolução biológica das espécies, o homem é um produto histórico e, deste modo, membro de uma determinada sociedade, pertencente a uma ou outra classe ou camada desta sociedade, numa determinada etapa da evolução histórica. (MARTINS, 2004, p. 57)

E, nesse inter-relacionamento entre homem e realidade material / social, a primeira forma de mediação é o trabalho, assumido em dupla dimensão – uma ontológica e outra histórica. A primeira como condição inerente a todos os seres humanos. Esse ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas. Nessa perspectiva, o ato de trabalhar coincide com a própria existência, na medida em que cada ser, para existir, precisa produzir a sua própria vida.

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983, p. 149)

Nessa acepção, o termo, por sua intensidade reconhecível, abarca todas as dimensões da vida humana, constituindo um sentido ontológico ou, conforme Lukács (1978), assumindo uma essência e generalidade ontocriativa, isto é, uma dimensão de criação do ser humano. De tal forma que todas as sociedades são compelidas a entrar nesse metabolismo com o meio natural, através do trabalho, garantindo a sobrevivência física de seus membros. Nesse

sentido, Frigotto (2012) chega a afirmar que “...o trabalho só pode deixar de existir se os seres humanos desaparecerem ou se transmutarem em ‘anjos’.” (FRIGOTTO, 2012, p. 59)

A segunda, dimensão histórica, é mediada pelas relações econômicas de produção e pela venda de força de trabalho, relacionando-se às noções de emprego e/ou atividade laborativa; que, no transcurso da história assumem algumas instâncias específicas, com roupagens e relevos ancorados nas esferas sociais, entre elas, o “trabalho servil”, a “escravidão”, o “trabalho assalariado”. Isso porque os atos de trabalho só se desenvolvem no interior de relações sociais, por intermédio, conforme Lukács (1978), de dois complexos sociais fundamentais: a sociedade e a linguagem, cabendo a esta última a mediação entre o sujeito e a ideia portadora da finalidade.

Conforme Saviani (1994), inicialmente, nos meios de produção humana, prevalecia o modo comunal, em que tudo era produzido em caráter comum. Não havia classes e as coisas eram repartidas solidariamente. Contudo, a medida que avança o processo de sedentarização, isto é, à medida que o homem se fixa na terra e essa passa a ser considerada como o principal meio de produção, surge a propriedade privada e a consequente divisão de classes. Com efeito, os não proprietários assumem a atribuição de trabalhar a terra, mantendo a si próprios e aos senhores, os quais, vivendo do trabalho alheio, constituem classe ociosa.

É, nesse momento, ainda de acordo com Saviani (1994), que se origina a escola, cuja denominação, em sua origem etimológica, do latim *schola*, refere-se à folga, tempo ocioso. Uma alusão a um lugar a que tinham acesso as classes ociosas, enquanto a maioria da população se educava no trabalho. Além da palavra escola, a palavra ginásio tem origem semelhante, referindo-se ao local dos jogos que eram praticados pelos que dispunham de ócio. Enquanto que a ginástica dos que tinham que trabalhar, também era o próprio trabalho.

Na Idade Média, a forma de trabalho sofre uma diferenciação, na medida em que a escravidão dá lugar ao trabalho servil. De outro lado, o ensino sofre a influência da Igreja, através das escolas paroquiais, das escolas catedralícias e das escolas monacais; que, muito embora, continuavam a destinar a educação às classes ociosas / dominantes. Nesse período, desenvolve-se, também, as atividades artesanais, isto é, a produção manual de instrumentos rudimentares, demandados pelo dia a dia; o que possibilitou o crescimento de uma atividade mercantil que está na origem da constituição do Capitalismo. (SAVIANI, 1994)

Na sociedade capitalista, as relações deixam de ser naturais para serem predominantemente sociais. (SAVIANI, 1994) Razão pela qual alguns estudiosos da sociedade moderna vão fazer referência ao chamado contrato social. De atividade produtora de valores de uso para os trabalhadores, o trabalho se reduz à mercadoria e tende a se confundir com emprego.

Considera-se o trabalhador como proprietário da força de trabalho, vendendo-a mediante contrato celebrado com o dono dos meios de produção, isto é, o capitalista. Dessa forma, separado das famílias e das formas tradicionais de associação, e privado de proteção política, o trabalho assalariado vincula-se à organização e à divisão capitalista do trabalho, assim como aos processos de pauperização, alienação, racionalização e a formas organizadas e desorganizadas de resistência (econômica, política, e cultural) intrínsecas a esses processos.

É, nesse sentido, que Lukács (1978), retomando conceitos de Karl Marx, afirma que três são os momentos decisivos da categoria do trabalho: a objetivação, a exteriorização e a alienação. A primeira diz respeito ao processo que transforma a finalidade previamente construída na consciência em produto objetivo. A segunda é o processo em que o trabalho deixa de pertencer à essência do trabalhador. E a terceira diz respeito à conjuntura em que o produto feito se transforma em algo estranho, independente do ser que o produziu.

Nessa medida, os objetos produzidos pelo trabalho são construtos humanos, rigorosamente distintos dos elementos da natureza, ainda que as partes que o constituem provenham dela. Seu resultado, via de regra, não corresponde à ideiação original, tanto porque entrecorta-se pelo acaso, como também pelo fato de que, ao se inserir na realidade existente, o novo objeto desencadeia nexos causais que jamais poderão ser previstos. Por conseguinte, jamais existe identidade sujeito-objeto.

Assim, se ao transformar a natureza, o indivíduo também se transforma (LUKÁCS, 1978), a produção do objeto não é apenas objetivação, mas, também, a exteriorização de um sujeito. “É ele o solo genético do novo que é incessantemente produzido na reprodução social; novo este que é o fundamento ontológico último da tendência histórica de desenvolvimento do gênero humano a patamares sempre superiores de sociabilidade.” (LUKÁCS, 1978, p. 382)

Posto isso, não é imprevisível notar o papel de centralidade que o trabalho ocupa na teoria sociológica; bem como a sua importância no construto social. Como *práxis*, ele “...possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o modo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades “. (FRIGOTTO, 2012, p. 60) Dessa forma, configura-se “...em direito e dever e engendra um princípio educativo”. (FRIGOTTO, 2012, p. 60)

Para Frigotto (2012), é possível compreender o trabalho como princípio educativo, dada a sua condição imperativa de transformação da natureza em meios de vida, produzindo valores para mantê-la e reproduzi-la. A relação encontra-se, de tal modo imbrincada, a ponto de tornar-se crucial e educativa, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo.

De acordo com Pistrak (2002),

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças. (PISTRAK, 2002, p. 50)

Essa interseção entre trabalho e ensino, confluência já bastante ventilada, até mesmo, em alguns teóricos com contribuições indiretas, é, de tal monta relevante, que embasa e inspira projetos educativos, já há bastante tempo; figurando entre os principais debates que concernem à educação profissional. Dentro desta perspectiva, é possível mencionar a contribuição de Marx e Engels. Tais teóricos apontam para uma dimensão educativa do trabalho, entendendo-a como elemento importante para o ensino. Essas mesmas discussões são retomadas, posteriormente, por Lênin e por educadores soviéticos, sendo aplicadas em algumas escolas após a revolução russa de 1917.

Conforme Dal Ri e Vieitez (2012), os escritos de Marx e Engels, embora pouco numerosos e inespecíficos no que tange à temática, são bastante consistentes e relevantes no bojo desse debate. Os principais textos com contributos para o ensino estão em: Manifesto do Partido Comunista (1848), Instruções aos Delegados ao I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores (1866/1867) e Crítica ao Programa de Gotha (1875).

Esse material, que convencionou-se denominar de pedagogia marxista, tem como ponto básico a união do ensino com o trabalho produtivo. Para Marx, crianças e adolescentes, subdivididos em classes, deveriam receber um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico. Para ele, também, a união do trabalho produtivo, ensino intelectual, exercício físico e adestramento politécnico elevariam a classe trabalhadora acima das classes superiores e médias. Dessa forma, ele afirma que “...a combinação do trabalho produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade...”. (MARX, 1983, p. 242)

Essa sinalização de Marx para uma perspectiva de trabalho desde “uma tenra idade” pode, para alguns, e em uma perspectiva sincrônica de análise, parecer absurda. Contudo, uma evocação ao contexto socioeconômico da época pode lançar luz ao assunto. A Era Industrial, conforme Fonseca (1986), trouxe em seu bojo terríveis condições de trabalho. Os operários vestiam trapos, eram submetidos a exaustivas jornadas, que incluíam, até mesmo, castigos corporais. A necessidade de aumento de rendimento forçava o acréscimo da produção, levando os industriais a empregar cada vez mais homens. Isso resultou no recrutamento de jovens e

crianças para as tarefas fabris. Em certas localidades, chegaram a utilizar “aprendizes” de 4 a 5 anos de idade, e as jornadas de trabalho, em alguns contextos, chegaram a dezesseis, dezessete horas de trabalho por dia. Nesse interim, a porcentagem de mortalidade infantil, dada à incapacidade das crianças de suportar regime tão severo, tornou-se abissal. (FONSECA, 1986)

Não obstante essa aterradora exploração, nenhuma ideia de contrapartida, mínima que fosse, através de instrução escolar, era empreendida. Apenas em 1833, na Inglaterra, surgiu o primeiro direcionamento nesse sentido, através de uma lei que estabelecia que o trabalho e a educação deveriam ser associados. E, também, que os industriais deveriam empregar recursos para o pagamento da instrução que fosse ministrada às crianças. (FONSECA, 1986)

Nesse sentido, a proposta estabelecida por Marx, conforme contexto posto, constitui-se como um projeto bastante abrangente de educação, englobando, como elementos centrais, a seu ver:

(...) 1. Educação intelectual. 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (MARX, 1983, p. 60)

Esse postulado de vinculação entre formação intelectual, corporal e politécnica lança luz a um princípio importante da pedagogia marxista, que diz respeito à formação omnilateral, antiteticamente à formação unilateral, provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho e pelas relações burguesas. Trata-se da formação de indivíduos não apenas competentes para o trabalho, mas também conscientes de seu papel histórico-social.

Ainda que não se possa precisar, de maneira nítida, o conceito de omnilateralidade, na obra do sociólogo, é inegável a vinculação do termo com um processo de ruptura com a dualidade estabelecida entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, estabelecendo relações menos fragmentadas. Cumpre notar a tentativa de desvinculação da escola com sua tradição de receptáculo e transmissora da cultura erudita, voltada para as classes dominantes e ociosas; e distante da classe trabalhadora, que é incumbida das atividades manuais, e alvo de uma formação para isso. Por esse motivo, é recorrente, na pedagogia marxista, não apenas o atrelamento entre educação e trabalho, mas também a necessária alusão às atividades de ginástica, de modo a romper com as dicotomias estabelecidas na escola tradicional, reunindo fragmentos esfacelados pela divisão de classes, com vistas a um ensino verdadeiramente omnilateral.

Esse e outros postulados da concepção marxista de educação, embora tratados de maneira ocasional em seus escritos, trouxeram importantes contribuições para o ensino. Contudo, há que se notar, que, não obstante a inquestionável relevância para a educação, conforme Manacorda (1991), Marx e Engels não chegaram a influenciar, de modo consistente, o pensamento pedagógico moderno e o fazer escolar, até a ocasião de sua retomada por parte de Lênin e de sua assunção como base do sistema escolar do primeiro Estado socialista.

Em Lênin, embora também não seja possível falar acerca de uma teoria da educação, nem mesmo acerca de reflexões sistematizadas sobre um método de ensino; foi possível vislumbrar uma materialidade da proposta, transmutada na pedagogia soviética, após a tomada do poder do Estado, na Revolução Russa. Lênin “...estudou os escritos de Marx e Engels sobre a escola e, em seus textos, sempre empregou atenção especial à combinação do ensino com trabalho produtivo.” (DAL RI; VIEITEZ, 2012, p. 268)

(...) não se pode conceber o ideal de uma sociedade futura sem unir o ensino com o trabalho produtivo da nova geração. Nem o ensino e a educação sem um trabalho produtivo, nem o trabalho produtivo separado do ensino e da educação poderão colocar-se à altura do atual nível da técnica e do presente estado dos conhecimentos científicos. (LÊNIN, 1968 *apud* KRUPSKAYA, 1986, p. 41)

Desse modo, a proposta de instrução politécnica e de escola do trabalho assumiu um papel de centralidade na pedagogia soviética, que apregoava o seguinte: “Educação geral e politécnica (conhecimento da teoria e da prática de todos os principais ramos da produção), gratuita e obrigatória para todas as crianças dos dois sexos até os 16 anos; estreita ligação do estudo com o trabalho social produtivo das crianças”. (LÊNIN, 1968 *apud* KRUPSKAYA, 1986, p. 87)

De acordo com Dal Ri e Vieitez (2012), Nadezhda Krupskaya, uma das principais elaboradoras da pedagogia soviética, combatia de forma inconciliável aqueles que se opunham à ideia de uma instrução politécnica e advogavam a favor de uma formação puramente profissional, ou monotécnica. Essa corrente oposicionista propunha uma visão pragmática e limitada da escola do trabalho, defendendo que a profissionalização seria mais eficiente para a superação da escassez de trabalhadores qualificados, após a guerra civil, na União Soviética.

Contudo, Krupskaya, apoiando-se na concepção de “educação politécnica” de Marx, apontava que “...a natureza mesma da grande indústria requer um trabalhador multifacetado e desenvolvido, possuidor da capacidade geral de trabalho, preparação politécnica, capaz de operar qualquer máquina e que compreenda qualquer processo de trabalho.” (SKATKINE; TSOVIANOV; KRUPSKAYA, 1994, p. 11)

Essa ênfase dada aos fundamentos da pedagogia soviética, a fim de adaptá-la às transformações políticas e econômicas da época, fez com que alguns estudiosos a identificassem com um modelo pedagógico autoritário, chegando a associar a teoria da educação com a “ditadura do proletariado”.

Não obstante, conforme Oyama (2014), a pedagogia soviética representou uma conjunção dos princípios socialistas e leninistas para a educação e para a cultura em geral, na medida em que rompeu com a educação burguesa e a escola como privilégio das classes dominantes, com forte influência religiosa e assepsia em relação à política; avançando para uma educação laica, universal, gratuita, fundada em princípios de contestação da lógica capitalista. Seu modelo inspirou e influenciou estudiosos da educação e projetos de ensino, de diversos modos e em variados momentos.

Um desses importantes períodos de recuperação das formulações de Karl Marx, Engels e Lênin, no que diz respeito à pedagogia, repousa na figura de Antônio Gramsci. O intelectual italiano e militante político do Partido Comunista da Itália incorpora algumas categorias da teoria marxiana, e dedica interesse pela educação e pela escola, advogando, também, a ideia do processo de trabalho como princípio educativo.

De acordo com Nascimento e Sbardelotto (2008), Gramsci retoma a dimensão ontológica de Marx, “...ao considerar o ‘ser’ a partir de sua incessante busca por satisfazer suas necessidades imediatas e humanas, encontrando no processo de trabalho a única forma de humanizar-se...”. (NASCIMENTO; SBARDELOTTO, 2008, p. 276)

Gramsci, como Marx, analisando o trabalho como algo comum a todos os seres humanos e que provê sua subsistência, considera inadmissível a exploração de uma minoria sobre o labor da maioria. Esse antagonismo entre capital e trabalho, ativo no sistema capitalista, e alicerçado no princípio da propriedade privada dos meios de produção, tão presente na teoria marxista, é retomado nos escritos de Gramsci, que desenvolve o conceito de hegemonia burguesa da sociedade civil, o qual, segundo ele, significa “...predomínio ideológico dos valores e normas burguesas sobre as classes subalternas.” (CARNOY, 1994, p. 90)

Para Marx e Gramsci, a sociedade civil é o fator chave na compreensão do desenvolvimento capitalista, mas para Marx a sociedade civil é estrutura (relações na produção). Para Gramsci, ao contrário, ela é superestrutura, que representa o fator ativo e positivo no desenvolvimento histórico; é o complexo das relações ideológicas e culturais, a vida espiritual e intelectual, e a expressão política dessas relações torna-se o centro da análise, e não a estrutura. (CARNOY, 1994, p. 93).

Para Bobbio (1999), Gramsci, ao enfatizar o papel da superestrutura e elevar o conceito de hegemonia burguesa a uma posição de destaque na esfera da ciência política, inova o pensamento marxista de sociedade civil, podendo-se dizer, conforme alguns teóricos, que, nesse quesito, supera, até mesmo, seus predecessores Marx, Engels e Lênin.

Outros elementos importantes na teoria de Gramsci referem-se aos conceitos de “hegemonia” e “contra-hegemonia”. De acordo com Nascimento e Sbardelotto (2008), Gramsci, no final do século XIX, notou que o Estado não mais governava tanto pela força e opressão, mas antes incorporava um discurso de convencimento da classe trabalhadora a continuar se submetendo às condições de dominação e subordinação da elite burguesa. A essa nova característica, Gramsci deu o nome de luta pela “hegemonia”. E, de maneira antitética, o autor propôs o conceito de “contra-hegemonia”, relacionando-o a um projeto de superação da sociedade capitalista sob o domínio burguês, bem como à necessidade de lutar-se por transformações estruturais fundamentais.

É dentro dessa perspectiva que Gramsci enuncia seus postulados acerca da educação. Para ele, o ensino deve empoderar os trabalhadores para o surgimento de intelectuais dentro da classe trabalhadora, que possam encampar a transformação do ideário capitalista, contribuindo, desse modo, para evitar que indivíduos ou grupos explorem o trabalho dos outros. Exploradores que, na expressão de Gramsci, podem ser considerados “mamíferos de luxo”, uma vez que acham natural oprimir outros seres humanos.

Gramsci, reafirmando a interação entre teoria e prática no bojo da concepção marxista da educação, estabelece a seguinte proposição:

...escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2000, p. 33-34)

Para o estudioso seria fundamental romper com a cisão entre “trabalho manual” e “trabalho intelectual”. Segundo ele, em todo e qualquer trabalho físico existe esforço intelectual, portanto, não se pode reservar a intelectualidade a um grupo seleto de pessoas. Todos os homens são intelectuais, embora nem todos encontrem espaço na sociedade para exercer esse papel. Para Gramsci, o fato de que “...a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais...” (GRAMSCI, 2004, p. 118) constituía um instrumento de legitimação da subordinação da classe

trabalhadora à elite burguesa e, portanto, devia ser combatido. Desse modo, cumpria romper com essa dicotomia através de uma escola unitária, capaz de formar intelectuais dentro da classe trabalhadora, constituindo-se como importante instrumento para o empoderamento social.

Nesse sentido, vale frisar, o lugar que a escola assume ao longo do tempo. Na sociedade capitalista, centrada na cidade e na indústria, o conhecimento distancia-se das questões da natureza e passa a incorporar a ciência, como potência material no processo produtivo. Desse modo, há a exigência de generalização do ensino, através da escola, para disseminação de códigos formais, necessários para os arranjos do mercado de trabalho. (SAVIANI, 1994) A educação escolar emerge, então, como forma dominante de ensino na sociedade moderna, surgindo daí, a bandeira da escolarização universal, gratuita e obrigatória. Desse modo, a função educativa que antes ficava a cargo da própria família, passa a ser creditada à forma escolar, que passa, então, por um processo de hipertrofia e amontoamento de atribuições.

Aí está a grande contradição que perpassa a educação profissional. Na medida em que o saber se generaliza, os trabalhadores passam a ser proprietários dos meios de produção. Porém, o cerne da sociedade capitalista é relegar à classe trabalhadora tão somente a força de trabalho. O trabalhador não pode ter meio de produção, isto é, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, afinal na sociedade urbana e industrializada, para transformar a matéria, é preciso deter algum conhecimento de códigos formais. Assim, a escola entra nesse processo contraditório de reivindicação e relutância. (SAVIANI, 1994)

[...] A princípio, a ciência nada custa ao capitalista, visto que ele tão somente explora o conhecimento acumulado das ciências físicas, mas depois o capitalista organiza sistematicamente e ornamenta a ciência, custeando a educação científica, a pesquisa, os laboratórios etc. (BRAVERMAN, 1977. p. 138).

Como tentativa de contornar essa contradição ensino e trabalho, uma das proposições é o Taylorismo, proposta de gerência científica enunciada pelo engenheiro americano Frederick W. Taylor (1865-1915). Nele, decompôs-se o saber operário aos elementos mais simples, fragmentando e selecionando apenas a melhor maneira de levar-se a termo uma operação.

Taylor procede à decomposição do saber-fazer operário, dando as coordenadas, ainda que inconscientemente, para que o mesmo fosse confiscado em proveito exclusivo do capital. Um saber-fazer resultante de todo um processo de acumulação de conhecimento prático transmitido, oralmente e/ou no decurso da própria atividade, de geração em geração. (PALANGANA; BIANCHETTI, 1992, p. 143)

Esse método de expropriação do saber do operário constituiu um modo de concretização, no processo produtivo, da dicotomia entre “*homo faber*” e o “*homo sapiens*”. A partir da separação entre fases de planejamento, concepção e direção de um lado e tarefas de execução do outro, Taylor introduziu um fosso intransponível no processo de trabalho, impactando no movimento operário e na subjetividade do trabalhador. (PALANGANA; BIANCHETTI, 1992) Cada trabalhador só dominaria aquela parcela que ele operaria no processo de produção coletiva; o que atinge um ponto mais avançado na fase atual do capitalismo, que é a fase monopolista.

No período do pós-guerra (1945-1973), há uma reformulação desse modelo, através de um conjunto de práticas de controle do trabalho, denominado fordismo-keynesiano. O fordismo, introduzido por Henry Ford, na linha de montagem de carro nos Estados Unidos, também se baseava na separação entre gerência e execução, com objetivo de gerar produção de massa, isto é, aumento da produtividade.

Com efeito, no interior desses processos, surgiram formas de ensino diretamente ligados às atividades produtivas, refletindo a tendência dominante, com destaque para as escolas profissionalizantes, vinculadas ao aparelho produtivo. (SAVIANI, 1994) Situação que, mais uma vez, evidencia o fosso entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Entretanto, no final do século XVIII e primeira metade do século XIX, a “Revolução Industrial” incorpora tecnologia às relações de trabalho, transferindo para máquinas funções próprias do fazer manual. Nesse contexto, o trabalho humano no interior das fábricas passa a vincular-se à supervisão de máquinas, consubstanciando-se em padrões intelectuais. Desse modo, a Revolução Industrial relacionou-se a uma Revolução Educacional, enquanto aquela trouxe a máquina à centralidade do processo produtivo, esta erigiu a escola como forma principal de educação. (SAVIANI, 1994)

Esse processo ganha ainda maior ênfase com os fenômenos que alguns estudiosos chamam de “Segunda Revolução Industrial” e “Terceira Revolução Industrial”. Aquela, que ocorreu entre 1850 e 1945, envolveu progressos essenciais no que diz respeito à indústria química, elétrica, de petróleo e de aço; bem como progressos na área de transporte e telefonia. E esta, que teve início em meados da década de 1940, tem como principal característica o uso de tecnologias avançadas e a incorporação de recursos de informática, automatização, robótica; tecnologias incorporadas no processo de produção, com vistas a diminuir os custos e o tempo de fabricação.

Com efeito, para Saviani (1994), enquanto a primeira Revolução Industrial representou transferência de funções manuais para as máquinas, essas novas revoluções

consubstanciam-se em transferência das próprias operações intelectuais para os equipamentos. Para ele, isso representa o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal de educação.

Os novos arranjos produtivos exigem dos trabalhadores níveis crescentes e variados de habilidades, de modo sem precedente na história do processo de trabalho, elevando o patamar de qualificação geral. Em consequência, a universalização de uma escola unitária, que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos e suas faculdades intelectuais, em uma perspectiva omnilateral, emerge do terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, convertendo-se em uma exigência imposta pelos arranjos do processo produtivo. (SAVIANI, 1994) Contudo, há que se frisar que as mencionadas exigências não neutralizam as contradições intrínsecas ao modelo capitalista; nem tão pouco a incorporação de tecnologia retira de cena a luta hegemônica pela manutenção da propriedade dos meios de produção, da elite burguesa sobre a classe trabalhadora. Embora uma exigência, a escola unitária, mantém-se, ainda, no bojo de muitas discussões e contradições.

Afinal, conforme afirma Frigotto (2012), o trabalho como princípio educativo, base da escola unitária, não vincula-se somente a uma dimensão didática ou metodológica, mas antes, vislumbra uma dimensão ético-política, na perspectiva da contra-hegemonia proposta por Gramsci, isto é, figurando como instrumento para a superação da sociedade capitalista a partir do domínio burguês, sob o aspecto de luta de classes e empoderamento social.

Não se trata apenas do “aprender fazendo”, postulado de John Dewey, que enuncia o intuito basilar da educação, segundo os escolanovistas, de fazer com que a aprendizagem de todo conhecimento leve à prática. Na “Escola Nova”, a prática aparece como método pedagógico. Contudo, na proposição de Gramsci, a prática como trabalho vai além e assume o relevo de dever e de direito, ganhando conotações políticas cruciais. (FRIGOTTO, 2012) Não basta levar o trabalho para o interior da escola, mas é necessário ligar o trabalho na escola ao trabalho socialmente produtivo, à produção real, bem como aos seus mecanismos de regulação e controle.

Ainda conforme Frigotto (2012), “...não se superam as desigualdades no âmbito educativo e cultural sem, concomitantemente, superar a materialidade de relações sociais que as produzem.” (FRIGOTTO, 2012, p. 38) As duas coisas estão interligadas e estabelecem relação dialógica e intercambiável. Isso implica um grande desafio, no sentido de romper com o imediatismo tecnicista, produtivista e economicista, vinculado à concepção dualista e fragmentária de educação, conhecimento e cultura; desconstruindo no imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes. (FRIGOTTO, 2012)

Dessa forma, o discurso acerca do trabalho como princípio educativo, embora recursivo e esvanecido, mostra-se mais eloquente do que nunca. E já que as experimentações e debates em torno dele não solucionaram seus entraves e contradições, ele volve mais desafiador e pertinente. Essa realidade não é dessemelhante quando analisada sob o prisma da educação profissional em saúde ou, mais especificamente, da educação profissional em enfermagem. Nesse caso, há, também, diversos entraves, de mesma natureza, que podem ser colocados em relevo. É o que será discutido na seção seguinte.

2.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ENFERMAGEM: E A SAÚDE, COMO VAI?

2.3.1 A saúde no mundo: marcos introdutórios

A prática do cuidar em saúde é quase tão antiga quanto a vida em sociedade. Desde o momento em que começaram a existir seres humanos em interação com o meio externo e sujeitos a fatores desencadeantes de desequilíbrios, apareceram também pessoas dispostas a atendê-los em suas necessidades. Na maioria das vezes, religiosos, mulheres ou voluntários leigos, que realizavam um cuidado empírico, intuitivo ou, até mesmo, instintivo, associando-se, de acordo com o momento histórico, a práticas de curandeirismo, rituais místicos, atos de caridade, hábitos religiosos, dentre outros.

Entretanto, na modernidade, essa relação de cuidado, tão inerente às sociedades humanas, transforma-se em um trabalho assalariado e institucionalizado, que integra o setor de serviços da economia, submetendo-se às suas relações de mercado. Para Pereira e Ramos (2006):

Durante a mudança do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista, as diferentes práticas desenvolvidas na saúde, principalmente o trabalho médico, têm suas concepções redefinidas, assim como as práticas hospitalares. Há uma redefinição simultânea do objeto, da atividade do trabalho, dos meios do trabalho, do saber e da educação na formação / qualificação dos profissionais da saúde. (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 22)

Enquanto que, na Idade Média, alavancados pelo altruísmo apregoado pelo pensamento cristão, sob a égide da Igreja Católica, os cuidados aos doentes vinculavam-se a práticas de caridade, exercidas como caminho natural do cuidador para o alcance da salvação eterna (destacando-se aí a figura dos hospitais - leprosários, asilos, hospícios, albergues para indigentes e doentes - que surgem margeando igrejas e catedrais, e que se configuram como um

importante instrumento no contexto das grandes epidemias, na Europa, não obstante suas extremas condições de insalubridade), na transição do feudalismo para o capitalismo, com a gênese do conhecimento médico clínico, no final do século XVIII, bem como, com a transformação do hospital em um local de cura, o corpo doente passa a ser considerado como objeto do trabalho médico, e as práticas de higiene e disciplina, no ambiente hospitalar, tornam-se recursos essenciais.

A esse respeito, Foucault (1979), acerca do hospital que funcionava na Europa desde a Idade Média, afirma o seguinte:

...não era, de modo algum, um meio de cura, não era concebido para curar. [...] O hospital como instituição importante e mesmo essencial para a vida urbana do Ocidente, desde a Idade Média, não é uma instituição médica, e a medicina é, nesta época, uma prática não hospitalar.

[...]

Antes do século XVIII, o hospital era essencialmente uma instituição de assistência aos pobres. Instituição de assistência, como também de separação e exclusão. O pobre como pobre tem necessidade de assistência e, como doente, portador de possível contágio é perigoso. Por estas razões, o hospital deve estar presente tanto para recolhê-lo, quanto para proteger os outros do perigo que ele encarna. [...] Dizia-se correntemente, nesta época, que o hospital era um morredouro, um lugar onde morrer. (FOUCAULT, 1979, p. 101-102)

Para Foucault (1979), somente em meados do século XVIII, com a introdução dos mecanismos disciplinares no hospital, é que sua medicalização torna-se possível. As razões derivam de questões econômicas: o preço que passa a ser atribuído ao indivíduo, a escassez de mão de obra capacitada, o desejo de evitar que as epidemias se propaguem, entre outros. Nesse sentido, a origem do hospital médico “...deve-se, por um lado, à disciplinarização do espaço hospitalar, e, por outro, à transformação, nesta época, do saber e da prática médicas.” (FOUCAULT, 1979, p. 107)

A partir do momento em que o hospital é concebido como um instrumento de cura e a distribuição do espaço torna-se um instrumento terapêutico, o médico passa a ser o principal responsável pela organização hospitalar. [...] A partir de então, a forma do claustro, da comunidade religiosa, que tinha servido para organizar o hospital, é banida em proveito de um espaço que deve ser organizado medicamente. Além disso, se o regime alimentar, a ventilação, o ritmo das bebidas, etc., são fatores de cura, o médico, controlando o regime dos doentes, assume, até certo ponto, o funcionamento econômico do hospital, até então privilégio das ordens religiosas. Ao mesmo tempo, a presença do médico se afirma, se multiplica no interior do hospital. (FOUCAULT, 1979, p. 109)

Mais adiante, com a complexificação dos conhecimentos e a ampliação da infraestrutura institucional, o médico, então proprietário exclusivo das condições do processo de diagnóstico e terapêutica, passa a prescindir de outros trabalhadores. E, é nesse contexto,

que a enfermagem integra-se como prática institucionalizada. Na ocasião, a exemplo do arquétipo de produção fabril, nos moldes dos sistemas gerenciais, os trabalhadores da saúde, médicos e enfermeiros, protagonizam uma ruptura entre a concepção e a execução de práticas de saúde, incorporando tempos e agentes diversos. (ALMEIDA; ROCHA, 1997)

Para Pereira e Ramos (2006),

A evidência da divisão social do trabalho mais conhecida no âmbito da formação profissional em saúde diz respeito à história da enfermagem. Esta mostra que as atividades desenvolvidas por estes profissionais careciam de conhecimento teórico, sendo suas atividades puramente manuais. (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 22)

Na história da profissão, somente no século XIX, é possível vislumbrar um início de ordenamento. No intercurso entre a ruptura com o cuidado caritativo, sob forte influência do catolicismo, e a conformação da prática de enfermagem moderna, no contexto da reestruturação do espaço hospitalar, o trabalho foi assumido, conforme Almeida e Rocha (1986), por pessoas sem prestígio social, como mendigos e prostitutas, que recebiam essa incumbência, muitas vezes, como castigo, tamanha a situação de descaso estabelecida na área.

No processo de estruturação mencionado, figuraram como aparato técnico e arcabouço teórico, principalmente, as contribuições de Florence Nightingale, considerada por alguns teóricos como precursora da enfermagem, no mundo. Florence (1820-1910) obteve projeção durante a Guerra da Criméia, na qual Inglaterra e França defenderam a integridade do Império Otomano contra a invasão russa. Durante a Guerra, ela planejou uma reforma sanitária para o exército inglês e implementou importantes medidas para a qualificação das práticas de saúde. Além dessas importantes contribuições, também, iniciou um trabalho pioneiro na formação de enfermeiras, através da abertura de escolas que enfatizavam a base científica do saber de enfermagem. (GERMANO, 1993)

Eram admitidos na Escola dois tipos de alunas, socialmente distintos: as *lady-nurses*, provenientes de famílias de “classe alta”, aptas a custear seus próprios estudos, destinando-se a tarefas de supervisão, ensino e difusão dos princípios nightingalianos da enfermagem; as *nurses*, de nível socioeconômico inferior, recebendo ensino gratuito, devendo, porém, prestar serviços no hospital durante, pelo menos, um ano após o curso. Estas prestavam o cuidado direto ao paciente. (ABEL-SMITH, 1960 *apud* ALMEIDA; ROCHA, 1986, p. 42-43)

No processo de admissão das duas categorias de alunas, as qualidades morais das candidatas eram bastante enfatizadas. No tocante aos professores, os médicos eram responsáveis por ministrar a parte prática do curso, que, ao todo, tinha duração de um ano. Dessa forma, o modelo de formação, inserido no processo de trabalho, já em sua gênese,

prefigura algumas importantes matizes acerca da formação em enfermagem e, até mesmo, do seu estabelecimento como prática profissional.

A primeira questão refere-se à divisão social do trabalho em dois estratos distintos, cada qual vinculado a certo ramo da produção e/ou prestação de serviços, que, embora não possa ser demarcado, ao menos não de modo consensual, pelo viés do “trabalho manual” e do “trabalho intelectual”, já que ambos os estratos são explorados e subordinados ao aparelho econômico, é inegável a vinculação do trabalho das *nurses* a atividades de caráter mais submisso, enquanto que às *ladies* foram atribuídas questões mais gerenciais.

Para Lunardi Filho e Leopardi (1999),

Nunca é demais lembrar que a Enfermagem Moderna desde sua concepção e institucionalização, já adotara a divisão técnica do trabalho, com base na divisão social do trabalho, fundamentado na diferenciação de origem social, saberes e práticas. Tais fatos deram um caráter hierárquico à profissão, além de coletivo. (LUNARDI FILHO; LEOPARDI, 1999, 74)

A outra questão refere-se à relação estabelecida entre a profissão médica e a enfermagem. Para Almeida e Rocha (1997), coube,

...ao médico, a apropriação do momento mais intelectual do trabalho (diagnóstico e terapêutica), tornando-se o agente hegemônico desse processo. As outras práticas que se agregarão serão igualmente necessárias, mas como os homens reproduzem a estrutura de classe social no trabalho, o médico garantirá o espaço de poder sobre o conjunto dos outros trabalhos.

[...]

Assim, o trabalho de enfermagem, no modelo de saúde individual, que é o clínico, passa a ser um instrumento ou um meio do processo de trabalho médico. (ALMEIDA; ROCHA, 1997, p. 20)

Há que se salientar, porém, ainda segundo Almeida e Rocha (1997), que a relação de subordinação se estabelece entre o trabalho da enfermagem e o trabalho médico, não se dá, portanto, em relação ao profissional médico. Ao menos, não de maneira tácita. Salientam, ainda, que a autonomia da prática médica não é plena, “...pois o seu conteúdo técnico subordina-se às necessidades de articulação das práticas na divisão social do trabalho.” (ALMEIDA; ROCHA, 1997, p. 20)

Um terceiro ponto diz respeito ao arquétipo envolto no modelo nightingaleano. A partir de Florence e da sua escola, a disciplina, a obediência e a subserviência na enfermagem são consideradas parte indissociável do exercício diário. A ênfase nas questões morais, como critério de seleção, ratifica esse modelo disciplinar. (CHAVES, 2012)

Esse modelo, contudo, não é atributo exclusivo dos padrões nightingaleanos. Para Foucault (1979),

A disciplina é uma técnica de exercício de poder que foi, não inteiramente inventada, mas elaborada em seus princípios fundamentais durante o século XVIII. Historicamente as disciplinas existiam há muito tempo, na Idade Média e mesmo na Antiguidade. [...] ...mas existiam em estado isolado, fragmentado, até os séculos XVII e XVIII, quando o poder disciplinar foi aperfeiçoado como uma nova técnica de gestão dos homens. Fala-se, frequentemente, das invenções técnicas do século XVIII – as tecnologias químicas, metalúrgicas, etc. – mas, erroneamente, nada se diz da invenção técnica dessa nova maneira de gerir os homens, controlar suas multiplicidades, utilizá-las ao máximo e majorar o efeito útil de seu trabalho e de sua atividade, graças a um sistema de poder suscetível de controlá-los. (FOUCAULT, 1979, p. 105)

Essa técnica de gestão, caracterizada por Foucault (1979), foi utilizada, na escola de Florence Nightingale, conforme alguns teóricos, como dispositivo para romper com o passado desprestigiado da prática. Contudo, embora, na época, possivelmente necessária, traz no bojo de sua aplicação, a transformação, não só do indivíduo mas também do coletivo de trabalhadores da enfermagem, em elementos que, forjados na rigidez disciplinar, tornam-se dóceis e prontamente obedientes ao comando, dentro de uma sociedade extremamente autoritária, controladora e hierarquizada. (FOUCAULT, 1999) Marcas consubstanciais para a materialidade da formação profissional da área.

Tais reflexões ganham mais relevo ao considerar-se que o momento em que Nightingale estabelece as bases da profissão de enfermagem, bem como de sua formação institucionalizada, coincide com as transformações no ambiente hospitalar. As práticas de saúde, articuladas ao modo de produção e às políticas sociais, fazem parte de um processo de trabalho histórico, coletivo, organizado socialmente. Dessa forma, refletir a educação profissional em saúde, “...à maneira dialética, e tendo como foco a história recente destes trabalhadores na sociedade brasileira, é refletir os mundos do trabalho, da saúde e da educação, que foram se cruzando de maneira difícil e contraditória.” (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 24) Notadamente, no que concerne à enfermagem que, além das relações que se estabelecem com as demais profissões da área da saúde, em especial, com a medicina, ainda apresenta processos inter-relacionais internos, estabelecidos na fragmentação da atividade em subcategorias profissionais, cada qual vinculada a certo ramo da produção e/ou prestação de serviços; e ressignificadas, atualmente, através da formação de trabalhadores, no Brasil, em nível médio e em nível superior. Acerca desse processo formativo, trataremos na próxima seção.

2.3.2 Enfermagem e educação profissional no Brasil: marcos introdutórios e desenvolvimento

No Brasil, a formação para o trabalho, em sua acepção mais ampla, a exemplo do ocorrido em escala mundial, também nasceu dissociada dos processos de educação, sendo fortemente influenciada pelo modo de produção e pelos padrões sociais da época. Quando, nos primeiros tempos, os colonizadores ensinaram aos índios e, posteriormente aos escravos, o correto manejo das ferramentas, não intentavam difundir a instrução profissional, mas, tão somente, atribuir encargos pesados impostos pela vida naquela época. (FONSECA, 1986) Por essa razão, “...habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais.” (FONSECA, 1986, p. 68) Tratamento discriminatório bastante impactante na corporeidade da educação profissional brasileira, que levava à filosofia do desprezo pelo ensino de ofícios. De outro lado, a formação humanística, voltada para a especulação intelectual, destinava-se apenas aos filhos dos portugueses, classe mais alta da sociedade que se desenvolvia. (FONSECA, 1986)

Em 1809, após a chegada da família real ao Brasil, conforme Moura (2007), foi criado o Colégio das Fábricas, a partir da promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, futuro Dom João VI. Esse foi considerado o primeiro estabelecimento instalado pelo poder público, com objetivo de atender à educação de artistas e de aprendizes, na ocasião, vindos de Portugal.

No tocante à saúde, segundo Germano (1993), os primeiros esboços de uma prática ligada à enfermagem, no período colonial, reportam-se aos jesuítas, quando, na missão de catequizar os índios brasileiros e de facilitar a dominação pelos europeus, determinam importantes alterações no padrão de vida indígena, ocasionando um considerável desequilíbrio em seu processo saúde-doença. Dessa forma, os colonos que aqui aportam, movidos por grande interesse econômico, tornam-se “... os principais agentes disgênicos entre os indígenas: [...] [introduzindo] entre eles doenças endêmicas e epidêmicas”. (FREYRE, 1993 *apud* GERMANO, 1993, p. 22, grifos nossos) É a partir desse instante que se pensa a enfermidade e a importância de um agente cuidador. Nesse contexto, aparecem os padres e os irmãos da Companhia de Jesus, aos quais é atribuída a atuação nas primeiras atividades relacionadas à enfermagem, corroborando o elo entre religiosidade e cuidar, presente no processo de constituição histórica da profissão.

E, desse modo, cabendo aos jesuítas, e mais tarde aos religiosos e outros voluntários leigos, a tarefa de lançar as primeiras bases na constituição dessa atividade, não é possível falar

em aprendizado formal do ofício. Antes, tais agentes prestavam um tipo de cuidado quase exclusivamente caritativo, com ênfase em princípios espirituais, e sem relações com o processo de trabalho.

No Período Imperial, no que concerne à formação profissional geral, é inaugurado o primeiro Liceu de Artes e Ofícios, em 1858, “...que tinha como objetivo propagar e desenvolver para a classe trabalhadora a instrução artística e técnica dos ofícios industriais.” (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 26) Mais tarde, no início da República brasileira, através do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, são criadas 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada capital de estado, para o ensino primário e gratuito. Segundo Pereira e Ramos (2006), influenciaram essa medida, as ideias dos padres salesianos, que ajudavam a disseminar a ideologia do ensino profissional como contraponto ao pecado.

Art 1º. Em cada uma das capitães [sic] dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino primário gratuito. [sic]

[...]

Art 2º Nas Escolas de Aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessários aos menores que pretendem aprender um officio, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no estado em que fuccionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais. [sic] (BRASIL, 1909, p.1)

Os cursos destinavam-se a alunos entre 10 (dez) e 13 (treze) anos, e objetivavam “...não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo technico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho proficuo...” (BRASIL, 1909, p. 1), os quais, segundo o texto da própria legislação, os afastariam da ociosidade ignorante, do vício e do crime. Uma escola, portanto, fortemente pautada na reprodução da divisão de classes; direcionando-se à classe proletária, com cunho disciplinador e forte viés assistencialista, sob o pretexto de evitar a prática de ações categorizadas na contraordem dos bons costumes. De outro lado, aos filhos da elite, estava assegurada a escola das ciências, das letras e das artes, voltada para a formação de futuros dirigentes. (MOURA, 2007)

Em outra escala, na área da saúde, ressalta-se a criação da “Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras” (Escola Alfredo Pinto), instalada no Rio de Janeiro, em 1890, conforme o Decreto nº 791 de 27 de setembro. Essa é considerada por alguns autores como a primeira escola de enfermagem brasileira. Sua criação se deu em um marco preciso: “... naquele ano as irmãs de caridade e serventes do sexo feminino deixaram o Hospício Nacional dos Alienados – Hospício Pedro II...” (MOREIRA, 1999, p. 14) por incompatibilidade com a nova

direção interina que passou a intervir em algumas de suas atribuições. Diante disso, ocorreu uma crucial deficiência numérica de pessoal, resultando daí o curso de formação, instalado no próprio hospício, com vistas a preparar os guardas e serviçais da instituição para a prática de enfermagem.

Art. 1º Fica instituída no Hospício Nacional de Alienados uma escola destinada a preparar enfermeiros e enfermeiras para os hospícios e hospitais civis e militares.

Art. 2º O curso constará:

1º, de noções práticas de propedêutica clínica;

2º, de noções gerais de anatomia, fisiologia, higiene hospitalar, curativos, pequena cirurgia, cuidados especiais a certas categorias de enfermos e aplicações balneoterápicas;

3º, de administração interna e escripturação do serviço sanitário e econômico das enfermarias. [sic] (BRASIL, 1890, p. 1)

Para serem admitidos, os alunos deveriam ter, pelo menos 18 (dezoito) anos de idade; deveriam saber ler e escrever corretamente, além de possuir conhecimentos de aritmética elementar, e deveriam apresentar atestado de bons costumes. No que concerne ao ensino, era inspirado na Escola de Salpêtrière¹, na França, embora a direção por uma enfermeira só tenha ocorrido com 50 (cinquenta) anos de sua existência, precisamente em 1943. (GERMANO, 1993)

De acordo com Pires (1999), citada por MOREIRA (1999),

O modelo inicial de ensino caracterizou-se por certa ‘frouxidão’ proveniente da ausência de rituais de seleção e formação regulados pela técnica acadêmica e pela ciência. Médicos formavam enfermeiros ou enfermeiras, sem organização e controle formais. (PIRES, 1999 *apud* MOREIRA, 1999, p. 16).

Houve, ainda, a criação de outros cursos isolados, como o curso de enfermagem instituído, em São Paulo, no Hospital Evangélico (hoje, Hospital Samaritano), que, conforme Germano (1993), era orientado por enfermeiras inglesas, possuía, como alunas, mulheres de famílias estrangeiras do sul do país e tinha o objetivo de preparar pessoal para essa instituição, a qual destinava-se ao atendimento de estrangeiros. E, ainda, a “Escola Prática de Enfermeiras da Cruz Vermelha Brasileira”, criada, em 1916, com o objetivo de preparar socorristas voluntárias para atuar em situações de emergência. Não obstante, a iniciativa mais destacada

¹ Salpêtrière foi, a partir do século XIX, uma referência no tratamento psiquiátrico feminino, tendo trabalhado na instituição os mais importantes alienistas da época, como Esquirol, Pinel e Charcot. Devido a isso, foi escolhida para sediar uma escola profissional que marcou o ensino de enfermagem na França. Tinha como critérios de seleção idade entre 18 e 25 anos, submissão a exame médico e comprovação de moralidade. O recrutamento contava ainda com um exame de administração e um estágio probatório de dois meses. Para mais informações, ver Espírito Santo (2007).

ocorre somente em 1922, quando, a partir da criação do Departamento Nacional de Saúde Pública (D.N.S.P.), é instituída pelo Decreto nº 15.799 de 10 de novembro de 1922, a Escola de Enfermeiras do D.N.S.P.; tendo contribuído, decisivamente para tal, o então presidente do serviço, Professor Carlos Chagas.

A escola começou a funcionar em 19 de fevereiro de 1923; em 1926, passou a denominar-se Escola de Enfermeiras D. Anna Nery (Decreto nº 17.268 de 31 de março de 1926), e, em 1931, foi elevada à categoria de escola oficial padrão, pelo Decreto nº 20.109 / 31, sendo estabelecida como parâmetro para outras escolas de Enfermagem do país que visassem a um reconhecimento oficial.

Para Pereira e Ramos (2006), essa escola é,

...em nível institucional, um marco na formação profissional de trabalhadores da saúde, a princípio com cursos com duração de 36 meses, voltados à formação de profissionais para atenderem demandas da saúde pública no Brasil, sendo pré-requisito para as candidatas ter o diploma de normalista. (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 26)

Constitui, segundo Moreira (1999), o primeiro esboço de uma carreira construída por e para profissionais de Enfermagem; que se insere em meio a um Brasil que vivenciava a Primeira República e o Movimento Sanitarista. Conforme Hochman (1998),

O movimento sanitário na Primeira República entendia que a doença transmissível caracterizava e moldava a sociedade brasileira, desafiando suas elites e suas instituições políticas, e exigindo um aumento da responsabilidade do poder público, o que significava a rediscussão da moldura político-legal inaugurada pela Constituição de 1891. (HOCHMAN, 1998, p. 49)

Essa estreita associação da saúde pública com o cenário político-econômico do Brasil Republicano se deveu, em grande parte, à ameaça concreta que as epidemias e endemias, aqui incidentes, vinham constituindo aos interesses agroexportadores das elites rurais. Tratava-se, portanto, de uma estratégica convocação ao governo, para atuar na implementação de uma política de saneamento de portos e núcleos urbanos, de modo a evitar que os países que comercializavam com o Brasil se afastassem devido à ameaça biológica aos tripulantes dos navios que aqui aportavam. Mas havia ainda um outro fator: a crescente concentração urbana e industrial e a constituição da classe operária produzindo um cenário que urgia por políticas preventivas de saúde, com vistas a preservar a saúde dos trabalhadores, aí entendidos como força produtiva e indispensável aos interesses do Capitalismo.

Dessa forma, o quadro exigia um abandono das atitudes de isenção que o Estado vinha adotando frente à problemática trabalhista e social e exigia sua intervenção nos serviços de saúde, em especial, no tocante à higiene pública e à profilaxia; o que determina um momento de inflexão nas políticas públicas brasileiras, muito bem caracterizado, segundo Pereira-Neto (1995), pela promulgação da Lei Eloy Chaves (1923) ².

Nesse contexto, conforme Moreira (1999), o Estado Republicano adota a iniciativa “... de chamar a Fundação Rockefeller a contribuir com a modernização da saúde pública brasileira, em consonância com os ideais de cientificidade, racionalidade e higiene imperantes...” (HOCHMAN; 1998, 112), bem como a atuar na formação de profissionais em saúde pública, através da criação de escolas especializadas para médicos e enfermeiras, de acordo com as metas do D.N.S.P.

Assim, a Escola de Enfermeiras do D.N.S.P. surge com a colaboração da Fundação Rockefeller que, segundo Germano (1993), “... enviou para o Brasil nove enfermeiras americanas com o intuito de estruturar o serviço de enfermagem de saúde pública no Rio de Janeiro, sendo elas também as organizadoras da escola e as primeiras professoras”. (GERMANO, 1993, p. 35)

Na ocasião, os desafios a serem enfrentados eram numeráveis: além da precária condição sanitária do país, bem como as constantes epidemias e endemias, já comentadas, havia, ainda, a situação da prática de enfermagem. A esse respeito, podemos dizer, de acordo com Moreira (1999), que, até então, não obstante as tentativas isoladas de constituição de escolas de enfermagem, o cuidado era realizado por homens e mulheres sem nenhuma qualificação, sem treinamento adequado e em condições precárias. A atividade dispunha de reconhecimento e respeito quase nulos e os recursos financeiros a serem investidos para mudar esse quadro eram muito escassos.

Desse modo, a escola de enfermagem, recém inaugurada, assumiu a incumbência de corrigir esses dissensos, através de medidas como: rituais de admissão para ingresso no curso, formação sob regime de internato, currículo espelhado no modelo norte-americano, material didático constituído por apostilas traduzidas e ministradas por médicos brasileiros e enfermeiras dos Estados Unidos, exigência de diploma de Escola Normal como requisito de entrada (embora fosse facilitado o acesso de candidatas – o modelo privilegiava o gênero feminino – que, na falta desse diploma, provassem capacitação para o curso).

² A Lei Eloy Chaves, aprovada pelo Congresso Nacional em 24 de janeiro de 1923, foi o marco inicial da previdência social no Brasil, instituindo as Caixas de Aposentadoria e Pensão (CAP's). Para mais informações ver Possas (1981) e Oliveira e Teixeira (1985)

Eram recrutadas, para a Escola de Enfermagem, moças de família, brancas e de classe média, sendo excluídas, na maioria das vezes, mulheres negras e pertencentes a classes menos favorecidas; tal como ratifica Moreira (1999):

Não só as futuras alunas de Enfermagem brasileiras foram alvo de “vigilância racial”. Isso aconteceu também com as enfermeiras norte-americanas, conforme mostra uma correspondência de 1922. A vinda de uma enfermeira descrita como mestiça – half breed – foi avaliada na época como inconveniente ante a possibilidade de não ser bem aceita no Brasil. (MOREIRA, 1999, p. 15)

Para as enfermeiras norte-americanas, era indispensável “salvar” a profissão do seu passado histórico, conferindo a ela uma nova e melhor posição na sociedade. Para tanto, as fortes e excessivas exigências morais figuravam como indispensáveis. Essa questão é bem ilustrada pelos seguintes dizeres da capa de um impresso veiculado em 1921, com o intuito de expor um “apelo” às moças brasileiras: “O Brasil precisa de enfermeiras e convida-as ao desempenho do maior serviço que uma mulher prezada e educada pode prestar – a assistência inteligente e piedosa aos doentes”. (COLEÇÃO ROCKEFELLER *apud* MOREIRA, 1999, p. 15)

Não obstante, a importância da Escola Anna Nery para a gênese de um ensino de enfermagem, no Brasil, parece evidente. A instituição constituiu, conforme já mencionado, a primeira tentativa de um ensino sistematizado de enfermagem, sob a responsabilidade de enfermeiras; tendo alcançado o posto de escola oficial padrão, parâmetro para outras escolas de enfermagem do país. Muito embora, a experiência de adaptação do modelo norte-americano para a realidade brasileira, bem como a tentativa de superação de um paradigma de enfermagem como prática empírica, tenham constituído um processo áspero e muito impactante.

Nesse mesmo contexto, o ensino profissional técnico, na década de 1930, sofre algumas intervenções, alicerçadas no contexto político e econômico da época. Em 14 de novembro do referido ano, tem-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, bem como a organização da Inspeção do Ensino Profissional Técnico, mais tarde transformada em Superintendência do Ensino Profissional; que tinha como função supervisionar as Escolas de Aprendizes Artífices, antes vinculadas ao Ministério da Agricultura. Esse foi um período de forte expansão do ensino industrial, impulsionado por uma política de criação de novas indústrias e introdução de novas especializações nas escolas existentes. (CIAVATTA; SILVEIRA, 2010)

Para Pereira e Ramos (2006), a educação profissional era apontada, nessa época, como necessária para reformas educacionais, pensamento impulsionado pelo movimento da

Escola Nova, que tinha em Fernando de Azevedo seu principal signatário. Por essa razão, a Constituição Brasileira de 1937 já traz artigos que tratam especificamente do ensino técnico, profissional e industrial:

Art. 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937, p. 28)

Não obstante, a referida Constituição, ainda segundo Pereira e Ramos (2006), no que concerne à educação, apresenta retrocessos em relação à Constituição de 1934:

Um exemplo marcante é a não fixação de um percentual mínimo de recursos que a União e os estados devem destinar de forma exclusiva para a educação. A educação, neste período, é utilizada como instrumento de propagação da ideologia do Estado populista, compondo o quadro estratégico governamental da solução da ‘questão social’ e do combate à subversão ideológica. Cabe notar, nesse passo da análise, que se tratava de ‘questão social’ como eufemismo para classes sociais em conflito numa sociedade capitalista, pobre e atrasada, questão essa a mais das vezes tratada como caso de polícia... (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 27)

Propelidos por esse quadro estratégico governamental, alguns instrumentos legais acerca do ensino começam a ser decretados. Conforme Ciavatta e Silveira (2010), até então, o ensino profissional não dispunha de preceitos gerais, uniformes para todo o país. A União limitava-se a regulamentar as escolas federais. A partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, esse quadro modifica-se e o ramo de ensino passa a ter unidade organizacional em todo o território brasileiro. Cabe mencionar, também, no mesmo período, a Lei Orgânica do Ensino Secundário ou Decreto-Lei nº 4.244 e a Lei Orgânica do Ensino Comercial, que influenciaram e disciplinaram o ensino no país.

Para Ciavatta e Ramos (2012), a legislação do ensino, no bojo da “Revolução de 1930”, “...vem imbuída do espírito conservador do ideário da Primeira República, de seus coronéis e ideólogos (a exemplo de Oliveira Viana e de Alberto Torres).” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 14) E mais,

O trabalho e a educação como dois ‘temas de salvação nacional’ conduziram à organização do trabalho logo no início do governo Vargas, e da educação no início da década de 1940, em pleno Estado Novo. A criação do Conselho Federal da Educação (1931), a organização do ensino superior (1931) e, principalmente, as Reformas Francisco Campos (1931-1932) normatizaram rigidamente a educação nacional, apoiando e apoiados pela Igreja Católica, apesar das tendências laicistas dos “pioneiros” ou “reformadores” da educação que, desde os anos 1920, atuavam nos estados organizando o ensino primário. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 14)

No bojo desses processos organizativos, a marca da dualidade, conforme Pereira e Ramos (2006), já era imperativa, de modo a corroborar com o fosso entre o Ensino Médio Secundário e o Técnico-Profissionalizante; cabendo esclarecer que, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a preparação profissional dos trabalhadores, destinados à indústria, ao transporte, às comunicações e à pesca, antes pertencente ao nível primário do ensino, passa a situar-se no nível secundário. Nesse sentido,

O secundário com formação humanística e científica (clássico e científico), [continua] a preparar para a universidade, e o ensino técnico-profissionalizante [preocupa-se apenas] com a formação para o trabalho. Define-se, com isso, uma hierarquia do acesso às oportunidades e aos postos de mando na sociedade, com uma clivagem de classe que não escapa à análise crítica, tendo ao fundo uma bem nítida divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 28, grifos nossos)

Ainda segundo as autoras, a Reforma Capanema, relacionada à lei orgânica do ensino, no que concerne ao ensino profissionalizante, não abarca a totalidade das demandas inerentes ao processo de industrialização. A presença dos empresários que necessitavam de trabalhadores adaptados ao espírito industrializante da época, era bastante imperiosa. Essa é uma das razões, apontadas por Pereira e Ramos (2006), para a criação do Serviço Nacional da Indústria (SENAI), em 1942, e do Serviço Nacional do Comércio (SENAC), em 1946, em convênio com a Confederação Nacional de Indústrias e Confederação Nacional do Comércio. Assim, conforme Neves (1991), “...com a intermediação do Estado, o empresariado industrial recuperou parcialmente seu projeto político-pedagógico de conformação da força de trabalho no industrialismo, que se consolida de forma autoritária”. (NEVES, 1991, p. 198)

Foi nesse mesmo período, mais precisamente no ano de 1959, que as escolas de aprendizes artífices transformaram-se em Escolas Técnicas Federais; autarquias com autonomia didática e de gestão. Mais um instrumento para contribuir na intensificação da formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

Destacada desse processo, mas também pressionada pelo mercado, a enfermagem, no mesmo movimento de formalização do seu ensino em nível superior, era premida pela

necessidade de formação de pessoal em nível fundamental e médio de escolaridade. Segundo Carvalho (1976), citada por Almeida e Rocha (1986), tal discussão era proveniente do seguinte:

O problema da deficiência numérica de enfermeiras era crucial diante das necessidades de assistência aos doentes, e o seu preparo dispendioso e demorado. Vinte e três anos após a criação da Primeira escola de Enfermagem, existiam apenas seis dessas escolas e se haviam diplomado aproximadamente 1300 enfermeiras. Diante desses números, a solução que pareceu mais viável, na ocasião, considerada então de emergência, foi a criação de cursos regulares que pudessem preparar pessoal em larga escala para a assistência direta aos internados em hospitais. (CARVALHO, 1976 *apud* ALMEIDA; ROCHA, 1986, p. 83)

Para Pereira e Ramos (2006), a expansão de cursos de enfermagem, nos moldes da Escola Anna Nery, não se transformou numa política pública. Dessa forma, o incremento na área foi bastante insipiente, determinando a criação do que as autoras denominaram de “paliativos”, com vistas a suprir as necessidades do mercado. Nesse contexto, em 1949, é estabelecido o curso de Auxiliar de Enfermagem, através da mesma lei que regulamentou os cursos de enfermagem em nível superior.

Para Almeida e Rocha (1986), essa não é apenas uma questão numérica (falta de enfermeiras). Estaria aí presente, também, uma questão de divisão do trabalho com respeito ao que é manual e intelectual, embora, conforme mencionado anteriormente, essa divisão não seja precisa, já que abarcam-se aí apenas trabalhadores assalariados, que vendem sua força de trabalho e subordinam-se ao aparelho econômico. A esse respeito, Poulantzas (1978), citado por Almeida e Rocha (1986), diz que a clivagem...

...não pode ser compreendida por critérios gerais que se tornam forçosamente, nesse campo, critérios empíricos inadequados: principalmente critérios descritivos de ordem biofisiológica - “gestos naturais” e “pensamento” – ou do gênero: “trabalho das mãos”, e “trabalho da cabeça”, “mãos sujas” e “mãos limpas”, aqueles que colocam a “mão na massa” e aqueles que não a colocam, etc. [Não é somente o trabalho em si que vai determinar essa dicotomia, mas também,] a substância das relações sociais que os agentes sociais estabelecem entre si e que garantem, superestruturalmente, a reprodução das relações de produção que no núcleo da infraestrutura especificam o modo de produção capitalista. (POULANTZAS, 1978 *apud* ALMEIDA; ROCHA, 1986, p. 78-79, grifos do autor)

Dessa forma, é preciso notar que auxiliares tornam-se mais explorados pelo capital, possuindo menos conhecimento acerca da concepção do processo de trabalho e praticando atividades mais associadas ao trabalho manual; enquanto que, aos profissionais de nível superior, incumbem atividades mais relacionadas ao trabalho intelectual, consubstanciadas em funções gerenciais e de supervisão, em uma associação um pouco mais próxima com a ideologia dominante.

Nesse processo, um agravante a se considerar é que a clivagem ainda intensifica-se mais na década de 1960; quando surge um outro nível de formação, através do curso Técnico em Enfermagem, com exigência de nível médio de escolaridade para admissão dos alunos. Segundo Paixão (1979), citada por Almeida e Rocha (1986), a necessidade de criar-se tal categoria baseava-se “... na larga faixa de atribuições que não eram atendidas satisfatoriamente, nem por auxiliares, por falta de preparo, e nem por enfermeiros, devido ao pequeno número”. (PAIXÃO, 1979 *apud* ALMEIDA; ROCHA, 1986, p. 84)

Desse modo, dá-se a criação da categoria, no bojo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/61, que definiu de maneira inequívoca a educação nacional em três faixas de ensino - primário, médio e superior - e incentivou a formação, em grande escala, de técnicos, com nível médio de escolaridade, em qualquer ramo de atividade, podendo ser regulamentada nos diferentes sistemas de ensino.

Conforme LIMA, RAMOS e LOBO NETO (2013),

O projeto da LDB de 1961 entrou na pauta do Congresso Nacional em 29 de outubro de 1948, data em que se comemorava o aniversário de queda de Getúlio Vargas e do Estado Novo. Tendo sofrido vários retornos à Comissão de Educação e Cultura, o texto em debate foi substituído por um projeto do deputado federal Carlos Lacerda, apresentado em 1958, que incorporava os interesses dos estabelecimentos particulares de ensino. As discussões travadas em torno desse projeto foram marcadas pelo conflito entre escola pública e escola particular. (LIMA; RAMOS; LOBO NETO, 2013, p. 95)

Esse plano, que foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, segundo Saviani (2004), constituiu o maior aparato legal da educação no país, por isso mesmo, conforme o autor, é denominada, “...quando se quer acentuar sua importância, de ‘carta magna da educação’.” (SAVIANI, 2004, p. 2), em uma alusão à Constituição Federal. Dentro dessa perspectiva, ela define o ordenamento geral da educação no país; precedendo legislação específica destinada a regulamentar dispositivos trazidos explícita ou implicitamente por ela.

Conforme Marchelli (2014), a base curricular da LDB 4.024 “...correspondeu a um desejo da sociedade brasileira daquela época de massificar a ação educativa, colocando-a como sustentáculo que deveria funcionar à luz da produção em série típica da natureza dos processos industriais.” (MARCHELLI, 2014, p. 1488) Acreditava-se que esse expediente era necessário para geração de riquezas e para a superação das barreiras do subdesenvolvimento econômico e cultural. Desse modo, “...a escola continuou a ser restrita e excludente, mas no âmbito da ideologia de progresso e prosperidade dominante ela se uniria à fábrica para ajudar na realização

do projeto político dos governos populistas que se sucederam de 1930 a 1964.” (MARCHELLI, 2014, p. 1489)

Para tanto, dedicava-se à preparação de um quadro de trabalhadores especialistas e alienados de toda espécie, necessários para a manutenção da sociedade de consumo e do sistema internacional de divisão do trabalho que houvera se instalado na ordem econômica mundial no período do pós-guerra. Seus mentores advogavam que a formação necessária para o homem comum poderia prescindir do preparo intelectual propriamente dito, embora exigisse o domínio de técnicas primárias de leitura, escrita e aritmética, bem como certo nível de informação e conhecimento. (MARCHELLI, 2014, p. 1489)

Em seu artigo nº 47, a LDB direcionava o ensino profissional para as áreas industrial, agrícola e comercial; não obstante, possibilitava que outros cursos técnicos fossem organizados e regulamentados pelos diferentes sistemas de ensino. Isso, conforme Costa e Kurcgant (2004), citado por Barros (2013), possibilitou que fossem criados os primeiros cursos técnicos em enfermagem nas Escolas Anna Nery e Luíza de Marillac, através dos pareceres 171 e 224, do Conselho de Educação.

Para Pereira e Ramos (2006), contudo, essa expansão formativa não representou, propriamente, um avanço no que concerne à preparação dos trabalhadores e à melhoria das condições de assistência à saúde da população. Segundo as autoras,

Preparar os trabalhadores de nível médio e elementar da saúde para suprir a falta de profissionais de nível superior [...] é um projeto que não contribui, efetivamente, para a melhoria nas condições de assistência à população. É diferente de um projeto que valorize e qualifique os trabalhadores de nível médio e fundamental da saúde para atuarem nas equipes de saúde, mediante a premissa de que as tarefas que por eles serão executadas exigem um saber diferenciado do saber médico, quer na prevenção, quer na assistência realizada pelos serviços de saúde. (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 34).

Não obstante, os cursos técnicos em enfermagem seguiram ganhando consistência. E, à LDB de 1961, seguiu-se, em 1971, a Lei nº 5.692, promulgada em 11 de agosto, que altera o texto e conforma novas diretrizes e bases para a educação nacional. Conforme Kuenzer (2007), citado por Barros (2013), a mudança se deu no auge do “milagre econômico” e na vigência do governo militar. Nesse contexto, uma das premissas, sob a inspiração da ‘Teoria do Capital Humano’, era de que o ensino médio deveria se preocupar com a qualificação exclusiva para o mercado de trabalho. (KUENZER, 2007 *apud* BARROS, 2013)

A preocupação da LDB/71 com a oferta de ensino profissionalizante a todos os brasileiros refletia uma proposta velada do sistema educacional em diminuir a procura pelo ensino superior para, assim, garantir maior racionalidade e desenvolvimento

individual do cidadão pela profissionalização de segundo grau. (KUENZER, 1991 *apud* BARROS, 2013, p. 72)

Um outro elemento da LDB / 71 foi que, em seu capítulo IV, ela assegurou ensino supletivo, destinado à escolarização regular e educação profissional para adolescentes e adultos que não haviam concluído os anos escolares em idade própria. Isso possibilitou que os atendentes de enfermagem, categoria que atuava sem qualificação profissional e escolarização formais, fossem capacitados.

Nesse contexto, surge o “Projeto Larga Escala”, uma parceria entre Ministério da Saúde, Ministério da Educação e Organização Pan-americana de Saúde (OPAS), concretizada no Programa de Preparação Estratégica de Pessoal de Saúde (PPRERS), que objetivava a formação de trabalhadores em nível técnico, consoante as necessidades do mercado e as diretrizes da educação nacional. Esse projeto, gestado na Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), utilizava, como corpo docente, os próprios profissionais da rede de serviço, garantindo aos egressos a identidade profissional através do reconhecimento pelo sistema formal de ensino. Seu mérito residiu no expressivo número de atendentes formados. Na época, quarenta mil trabalhadores foram capacitados e treinados (GERMANO, 2003)

Conforme Romanelli (2002), citado por Barros (2013), além dessa possibilidade, corporificada pelo “Projeto Larga Escala”, a Lei 5.672/71, em termos de organização curricular para a área da saúde, trouxe ainda outra contribuição, ao propor que...

... as habilitações de 2º grau (ensino médio) poderiam formar técnicos (habilitação plena) ou auxiliares (habilitação parcial). O mínimo exigido em cada habilitação foi fixado pelo Parecer 45/72 do Conselho Federal de Educação, que recomendava para a formação de técnicos um mínimo de 2.900 horas, incluídas pelo menos 900 horas de conteúdo profissionalizante. Para a formação de auxiliares de enfermagem, 2.200 horas, incluídas pelo menos 300 horas de conteúdo profissionalizante. (ROMANELLI, 2002 *apud* BARROS, 2013, p. 243)

Contudo, não obstante tais demarcações legais, nem tão pouco o incremento formativo proporcionado pelo “Projeto Larga Escala”, ainda persistia um imenso contingente de atendentes de enfermagem, atuando em seus postos de trabalho, sem uma mínima preparação formal. Essa situação foi alvo de alcance legal, apenas, em 1986, quando a Lei nº 7.498, redefine as regras do exercício profissional em enfermagem, no país,

... atribuindo ao enfermeiro a responsabilidade técnica por todas as ações de enfermagem, cabendo aos técnicos e auxiliares de enfermagem ações de complexidade compatível com o nível de escolaridade e de formação técnica que receberam. Aos atendentes (pessoal não qualificado exercendo funções de forma

irregular), foi concedido um prazo de dez anos para que pudessem buscar sua qualificação como auxiliares de enfermagem. (SÓRIO, 2002, p. 20)

Desse modo, a formação, bem como a inserção das categorias de profissionais de enfermagem no mundo do trabalho, vai se conformando e ganhando relevos das configurações apresentadas nos dias atuais. Contudo, antes de avançar no detalhamento do percurso histórico, aqui engendrado, cabe uma análise mais pormenorizada do contexto sociopolítico projetado na década de 1980, dada às peculiaridades e à relevância desse período.

2.3.3 A década de 1980 e os anos posteriores

Para Bertolli Filho (2008), na década de 1980, algumas mudanças marcam o cenário social e político, no país. Diversos setores da sociedade civil organizada, descontentes com as políticas públicas, mobilizam-se contra o Regime Militar, reivindicando liberdade, pluripartidarismo, democracia e eleições diretas para presidente. Isso avançou no sentido de algumas conquistas no que concerne a direitos sociais e redemocratização do país. E, nesse contexto, ganhou relevo o movimento da Reforma Sanitária, com vistas a uma nova política de saúde e melhores condições de vida para a população.

Conforme Lima (2007), o pensamento marxista na saúde, que se desenvolve na segunda metade dos anos de 1970, influencia fortemente esse movimento da Reforma Sanitária. Nessa conjuntura, a saúde passa a ser compreendida como resultado das relações sociais, e não apenas como ausência de doença, compreensão própria da lógica biomédica e hospitalocêntrica. Saúde, portanto, deveria figurar como “...produto das relações que os homens estabelecem com as formas de organização social da produção material, que permitem ou não maior qualidade de vida, acesso à alimentação saudável, à moradia, à educação, ao trabalho, ao lazer, a serviços de saúde, entre outros.” (LIMA, 2007, p. 2)

Dessa forma, o movimento sanitarista foi fundamental para a viabilização de referências basilares para o engenho e a instrumentalização do Sistema Único de Saúde – SUS, delineado, inicialmente, na Constituição Federal de 1988, na qual se estabelece a saúde como direito de todos e dever do estado, consubstanciado nos princípios doutrinários de universalidade, equidade e integralidade; bem como nos princípios organizativos de descentralização e comando único, hierarquização e regionalização, e participação popular. Essa última viabilizada pelas Conferências de Saúde, fórum privilegiado de discussões; e pelos Conselhos de Saúde, instância de deliberação, de caráter permanente, com vistas ao acompanhamento e monitoramento das políticas públicas de saúde.

Não obstante essas conquistas legais, inscritas na Constituição Federal de 1988, o SUS, conforme Lima (2007), na década de 1990, passa a enfrentar uma outra realidade, capitaneada por duas questões: a privatização e a focalização no campo da saúde. Para o autor, a privatização ocorreu de duas maneiras complementares – a universalização do privado³ e a universalização excludente⁴.

A primeira forma deriva da “...brecha constitucional, que considera o setor privado complementar ao setor público...” (LIMA, 2007, p. 4), o que faz com que o setor privado se consolide e se mantenha como principal prestador da atenção hospitalar no país, corroborando com um fenômeno que Lima (2007), com base em Arouca (2003), chama de “inampização”, em uma clara referência à política do Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social (INAMPS), que foi tão combatida pela Reforma Sanitária.

Nessa lógica mercantil, as instituições públicas cumprem o papel de atender às famílias pobres com alto risco de adoecimento e as empresas médicas ou agências seguradoras se tornam responsáveis pela assistência médica ou clínica e pelos procedimentos de alta complexidade, de maior lucratividade. Esta é uma das principais críticas que se faz à forma de financiamento das ações de saúde implantada pelo Ministério da Saúde através da Norma Operacional Básica de 1996 (NOB/96), que continua em vigor. Isto porque, de um lado, induziu fundamentalmente a oferta de uma ‘cesta básica’ pelos municípios, através de programas que podem ser considerados focais como o Programa de Saúde da Família e de Agentes Comunitários de Saúde (PSF/PACS), enquanto na outra ponta, a mercantilização, por intermédio do financiamento da assistência médica... (BUENO; MERHY, 1997 *apud* LIMA, 2007, p. 5).

Com isso, e considerando o subfinanciamento do SUS, inicia-se um processo de sucateamento e precarização crescente da rede assistencial pública, configurando um cenário de exclusão dos usuários potenciais do SUS, o que justifica falar-se em “universalização excludente”. (LIMA, 2007)

A essa fórmula agrega-se ainda uma nova faceta, que é a introdução da forma neoliberal de gestão dos serviços públicos de saúde com a transformação dos hospitais públicos e outros serviços de saúde em agências privadas denominadas ‘organizações sociais’. Em nome da modernização gerencial, entrega-se nas mãos de agentes privados, como as cooperativas médicas, os serviços de saúde, que são financiados com recursos públicos. (LIMA, 2007, p. 6)

Tais questões reforçam a crise do setor, que, embora tenha empreendido importantes avanços, a partir da Reforma Sanitária e da implantação do SUS, ainda enfrenta muitos entraves. Para Lima (2007), a crise decorre da “...ineficiência do Estado, que gasta mal

³ Arouca (2003)

⁴ Correia (2000)

os poucos recursos que tem para aplicar na área social e em consequência da corrupção no interior do setor público.” (LIMA, 2007, p. 6)

O que se percebe é que à medida que se criaram as condições para a inclusão das camadas populares antes excluídas do sistema previdenciário, também se criaram as condições para que os trabalhadores melhor remunerados fossem expulsos de tal sistema e do SUS, o que obrigou-os a comprar os serviços do setor privado, incrementando, assim, a mercantilização da saúde e da previdência. (LIMA, 2007, p. 8)

Esse enorme desafio, instaurado pela concepção de saúde alternativa, no bojo do movimento da Reforma Sanitária, exige, com ela, uma nova concepção de educação, no que diz respeito à formação profissional em saúde. Aos trabalhadores não basta adquirir habilidades para o cumprimento eficaz e disciplinado de tarefas, incumbe a cada um deles a tarefa de participar da gestão do sistema, intervir na sua organização e atuar no seu controle, aliando a dimensão técnica e a dimensão política (LIMA, 2007), de modo a influir positivamente nos rumos do sistema, colaborando na correção dos dissensos que subvertem a lógica gestada no bojo dos movimentos sociais da década de 1980 e demarcada nos princípios do SUS.

As novas necessidades mencionadas encontram, no âmbito educacional, ressonância na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996. Antes, porém, de caracterizá-la, faz-se necessária uma contextualização sociopolítica de sua gênese. Ressalta-se, para isso, que a década de 1980 foi, certamente, um período de significativas transformações, também, para a história educacional brasileira. Trata-se do fenecimento do período, entre 1964 e 1985, marcado pela Ditadura Militar.

Com o fim da ditadura e a abertura política com a Constituição Federal em 1988, bem como com a emergência de novos movimentos sociais, que se deslocam da dimensão infraestrutural para a dimensão extraestrutural (GONH, 1997), a sociedade civil se organiza em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores, tendo como momento emblemático a apresentação do primeiro projeto de uma nova LDB, pelo Deputado Federal Otávio Elísio. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012)

Daí surgiram emendas e projetos anexados à proposta original, iniciando um intenso processo de negociações e debates, até que, em sessão realizada em 17 (dezessete) de dezembro de 1996, fosse aprovado, na Câmara, o relatório contendo o texto final da LDB, posteriormente sancionado pela Presidência da República.

Para Demo (1997), o intercurso até a aprovação caracterizou-se como “...um parto interminável e em meio a algumas satisfações e muitas insatisfações. Entre estas há também

aquelas de estilo corporativista, voltadas a entupir a Lei com todas as possíveis defesas das classes e instituições.” (DEMO, 1997, p.12) Ainda conforme o autor, ao lado desses ranços, a Lei apresenta avanços incontestáveis, que se dão, em grande parte, pela influência do Senador Darcy Ribeiro, que intercalou, no processo decisório, sua proposta oriunda do Senado. (DEMO, 1997)

Não obstante, no que concerne à formação profissional, a Lei, bem como o Decreto nº 2.208 / 97 e a Portaria nº 646 / 97, vem proibir uma formação integrada à formação geral, regulamentando formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que foi incorporado pelo Ministério do Trabalho e Emprego, por meio da sua política de formação. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012)

Desse modo, sob a égide da LDB, “[Art. 21.] A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior (BRASIL, 1996, p. 4) Enquanto que a educação profissional passa a estruturar-se nos seguintes níveis:

...básico, que independe da escolaridade do trabalhador; técnico, para os que tenham concluído o Ensino Médio (podendo cursar o Ensino Médio concomitantemente ao técnico, mas o aluno só podendo receber o certificado de conclusão da habilitação técnica depois que tiver concluído toda a educação básica); e tecnológico, correspondente ao Ensino Superior da área tecnológica. (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 42)

Nesse contexto, e aliada à conjuntura estabelecida pelo Projeto Larga Escala, mencionado na seção anterior, institucionalizam-se as Escolas Técnicas do SUS – ETSUS. Inicialmente, sua finalidade e missão foi “...promover a profissionalização dos trabalhadores inseridos nos serviços de saúde, que não [possuíam] qualificação profissional para exercer ações na área, procurando formá-los de acordo com os novos modelos assistenciais.” (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 43, grifos nossos) Com o tempo, passam a formar, também, profissionais que ainda não estavam empregados no setor saúde.

Para ilustrar, como parte da história recente da ETSUS, ainda segundo Pereira e Ramos (2006), tem-se o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem (PROFAE), deflagrado no ano de 2000, “... com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da atenção ambulatorial e hospitalar, por meio da redução do déficit de pessoal auxiliar de enfermagem qualificado e apoiar a dinamização e regulamentação do mercado de trabalho no setor saúde.” (SÓRIO; 2002, p. 21)

Na época, existiam cerca de 200 (duzentos) a 250 (duzentos e cinquenta) mil trabalhadores não certificados, comprometendo assim o serviço e constituindo um sério risco aos usuários. Para Cêa, Reis e Conterno (2007),

Diante das orientações neoliberais de descentralização das ações estatais e de crescente restrição de verbas para os setores sociais, coube ao Estado brasileiro buscar formas políticas e financeiras de enfrentamento da questão da frágil formação profissional dos trabalhadores da área de enfermagem que não representassem ampliação da esfera pública, nem impacto sobre o orçamento do Estado. A resposta política e financeiramente adequada aos preceitos políticos e econômicos do neoliberalismo resultou na formulação do PROFAE, em 1999. (CÊA; REIS; CONTERNO, 2007, p. 08)

O projeto foi, inicialmente, organizado em dois componentes: “Qualificação Profissional e Escolarização dos Trabalhadores da Enfermagem” e “Fortalecimento Institucional das Instâncias Formadoras e Reguladoras de Recursos Humanos do SUS”.

O objetivo do componente I [foi] melhorar a qualidade da atenção ambulatorial e hospitalar promovendo a complementação do ensino fundamental e da qualificação profissional dos trabalhadores empregados nos estabelecimentos de saúde (públicos, privados e filantrópicos). O componente II [destinou-se] a financiar atividades que objetivam viabilizar as ações previstas no componente I e garantir a sustentabilidade de seus resultados, a longo prazo, mediante o desenvolvimento de atividades de fortalecimento institucional e desenvolvimento de expertises que possibilitem a instituição de processos permanentes de formação e regulação de recursos humanos de nível médio que atendam o setor saúde. (BRASIL, 2000, p. 11)

Para tanto, os eixos incluíam oferta de cursos de formação profissional no nível de qualificação profissional (auxiliar de enfermagem) e de complementação de qualificação profissional (técnico de enfermagem). Essa última modalidade com especial importância, a partir de 2003, com a Resolução 276 do Conselho Federal de Enfermagem – COFEN que, considerando o Decreto Federal nº 2.208/97, que regulamenta artigos expressos na LDB de 1996, estabelece que todos os auxiliares de enfermagem certificados após 23 (vinte e três) de junho de 2003, teriam cinco anos para complementar a sua formação como técnico de enfermagem. Isso foi necessário tendo em vista que a legislação educacional mencionada, bem como textos legais correlatos, estabeleceram mudanças na estruturação dos cursos técnicos, no país, passando a vincular a habilitação profissional ao ensino médio e destinando ao nível básico apenas a qualificação de trabalhadores, uma espécie de itinerário na formação definitiva do técnico.

Tal conjuntura, determinou a extinção do curso de auxiliar de enfermagem, ressaltando-se que a extinção restringe-se ao curso, e não à profissão. Já que os profissionais

que se formaram auxiliares, em data anterior a 2003, mantiveram o direito ao exercício profissional. Não obstante, fica clara a tendência minimizadora da fragmentação da categoria, com a perspectiva, naquela época, futura, de limitação dessas matizes em dois grupos apenas – profissionais de nível superior e técnicos em enfermagem, tal como se apresenta, em larga medida, nos dias atuais.

Sem contar que, nessa mesma perspectiva, em 2007, tramitou, no Senado Federal, Projeto de Lei, com vistas a alterar a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, objetivando estabelecer prazo para que só fossem inscritos, nos conselhos de enfermagem, profissionais de nível superior. Os atendentes, auxiliares e técnicos de enfermagem, bem como as parteiras teriam acesso diferenciado aos cursos de graduação de nível superior em enfermagem, sob a alegação de melhoria na qualificação dos trabalhadores. Esse projeto foi arquivado em 2014.

Como se vê, a formação de trabalhadores na área de enfermagem é marcada por rupturas e continuidades, inicialmente tendendo para a fragmentação de seu saber, no que tange a suas subcategorias, e, nos últimos anos, tendendo ao caminho inverso. Contudo, as marcas de uma prática caritativa, intuitiva, bem como a ênfase histórica na obediência e na disciplina, ainda parecem subsistir com certa força, não obstante os avanços empreendidos no que concerne ao seu processo de profissionalização. Prova disso é a vasta literatura disponível acerca das discussões em torno dos entraves e desafios inerentes à enfermagem contemporânea.

Posto isso e tendo em vista que a discussão mais detida acerca dessas provocações não é objeto desse estudo, retornar-se-á à conexão entre ensino, currículo e trabalho, enfatizando, até mesmo por figurar como um oportuno fecho para a discussão, a afirmativa, com base em ALVES (1997), de que, para a dimensão da formação técnica ter como referência a dimensão política, deve-se considerar uma educação que permita aos trabalhadores de enfermagem compreenderem a sua história, os limites de sua prática e como esta se articula com as relações de produção vigentes. Um ensino em que os seus conteúdos sejam revestidos de atualidade e elaborados a partir, principalmente, da realidade, mas sem perder o nexo com o passado histórico da profissão, tão fecundo para compreender as relações sociais que se estabelecem, atualmente, bem como os desafios que se apresentam para a formação na área. Para tanto, a proposta de currículo integrado, aqui em análise, configura-se como uma possível estratégia para fazer frente a essas necessidades. Nesse sentido, a base teórica da proposta será retomada e detalhada na próxima seção.

2.4 DO ENSINO INTEGRADO AO CURRÍCULO INTEGRADO: RELAÇÃO ENTRE MÚLTIPLO E UNO

A relação que se estabelece entre múltiplo e uno constitui-se como um importante paradigma, bastante arrolado nas páginas da ciência e da filosofia, com admoestações ou consagrações, em uma perspectiva problematizadora, de constante devir. Donde derivam desde visões gerais dualistas entre os termos, até uma “...fina percepção da multiplicidade...”. (DELEUZE, 2004, p. 35)

Para Fazenda (2002), esse movimento, no contexto da educação, perpassando a cultura contemporânea, traduz-se pela busca de um retorno ao saber unificado, denotando “...a existência de uma ‘Patologia do Saber’, efeito e causa da dissociação da existência humana no mundo em que vivemos.” (FAZENDA, 2002, p. 26)

Segundo Fazenda (2002), Georges Gusdorf, desenvolvendo uma filosofia da História, apresenta um percurso dessa preocupação integradora do saber, a que ela denomina ‘preocupações interdisciplinares’, detendo-se, particularmente, nos momentos em que isso foi mais evidente, como no caso do século XVIII, “...em que a passagem do Múltiplo ao Uno foi uma das maiores preocupações dos enciclopedistas franceses.” (FAZENDA, 2002, p. 26); discussão retomada em Bacon, Leibniz e Commenius. E, posteriormente, cindida, no século XIX, sob o forte impacto da expansão do trabalho científico e enriquecimento das variadas tecnologias de pesquisa que, em contrapartida, resultaram na multiplicação de tarefas e no advento da especialização, nos moldes de fragmentação do conhecimento. (FAZENDA, 2002)

A esse respeito, Santomé (1998) menciona que a preocupação, mensurada através da recorrência de terminologia que a designa, aparece, desaparece e reaparece, com certa frequência. Nesse sentido, “interdisciplinaridade”, “educação global”, “centros de interesse”, metodologia de projetos”, “globalização” são vocábulos que traduzem coisas bem semelhantes, e que repousam nessa linha de movimento. Para o autor, não obstante a vasta diversificação de termos, pode-se pensar que no fundo trata-se apenas do mesmo e eterno problema, ainda não resolvido de maneira definitiva, isto é, a necessidade de superar a fragmentação dos conhecimentos e a imperativa tarefa de estabelecer diálogo entre o currículo e a realidade cotidiana. (SANTOMÉ, 1998)

Nesse sentido, fundamenta-se o conceito de “currículo integrado” que, conforme Santomé (1998), reúne os argumentos da globalização, da interdisciplinaridade, do conhecimento e das inter-relações sociais, econômicas e políticas. Para o autor, a expressão deriva do vocábulo “integração”, resultando na unidade das partes, não em uma simples soma

ou agrupamento de objetos distintos ou de partes diferentes, mas sim a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento. (SANTOMÉ, 1998)

Sua base teórica é intensamente influenciada pelas formulações educacionais de Antônio Gramsci que, conforme já explicitado, propõe o conceito de “Escola Unitária” e aprofunda o conceito de “Politecnia”. Para Gramsci, a “Escola Unitária” deveria enfocar “...o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, [incorporando] a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e [formando] trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.” (GRAMSCI, 1981, p. 144, grifos nossos)

Outro autor com grande influência na constituição da base teórica acerca de “currículo integrado” foi o filósofo húngaro György Lukács, a partir de suas formulações no que tange à ontologia do ser social. Para ele, os seres humanos transformam-se e constroem novos conhecimentos à medida que transformam a natureza por meio do trabalho. “...Esse ser não apenas se desenvolve no processo concreto-material de sua gênese a partir do ser da natureza, mas também se reproduz constantemente nesse quadro e não pode jamais se separar de modo completo...” (LUKÁCS, 1979, p. 19). Trata-se, portanto, de uma dimensão ontológica do trabalho, em uma lógica criadora e transformadora, diversa de sua dimensão histórica, que gera exploração e alienação.

Como se percebe, ambos os autores (Gramsci e Lukács) foram bastante influenciados pelos escritos de Karl Marx e Engels; constituindo-se, conforme Ciavatta (2008), como referência para os teóricos que se debruçam sobre o tema. Inclusive, no Brasil, em que influenciaram autores como Gaudêncio Frigotto, Demerval Saviani, Marise Ramos, além da própria Maria Ciavatta, dentre outros.

A partir da década de 1980, no Brasil, esses e mais agentes contribuíram para que houvesse um incremento nas produções teóricas acerca de abordagens relativas à politecnia e ao “currículo integrado”, discussão incorporada no contexto dos debates da LDB de 1996. Muito embora essa demanda tenha se perdido gradativamente durante o processo. De tal forma que o texto da Lei, seguido pelo Decreto 2.208 / 1997, “...separou obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional, produzindo grandes prejuízos a ambos durante o período de sua vigência e, inclusive após a sua revogação, uma vez que é difícil desconstruir todo o aparato ideológico...”. (MOURA, 2012, p. 54)

A esse respeito, abarcando a LDB / 1996 e legislação correlata, Oliveira (2000), escreve:

... a despeito de todo o visível esforço de argumentação no sentido de que se estaria propondo uma escola unitária e tecnológica para todos, no contexto das novas características dos setores produtivo e de serviços, sobretudo pelas definições e procedimentos de organização e estruturação curricular propostos, não há como negar, um ponto nevrálgico: o reforço à denominada dualidade estrutural, historicamente presente no Ensino Médio e que implica trajetórias escolares diferentes, hierarquizadas, de qualidade diferente, para clientela diversificadas... (OLIVEIRA, 2000, p. 46)

Em face disso, o que se viu, ante as novas regulamentações, foi a fragmentação do ensino técnico, enfeixado, junto com outras políticas, sob a denominação de “educação profissional e tecnológica”. Essa tendência, consubstanciada em uma reforma educacional, implementada no Brasil a partir dos anos de 1990, ocorre sob um novo modelo de Estado, de padrão “norte-americano” ou “liberal-corporativo”. (RAMOS, 2012)

Nele, ao mesmo tempo que a vida econômica é deixada ao livre jogo do mercado, o conflito de interesses é também resolvido numa espécie de mercado político, no qual os grupos com recursos obtêm resultados, enquanto os que não dispõem de tais recursos são excluídos, sem condições de obter influência real. Estamos diante da proposta mais conhecida como “neoliberal”, que vem predominando em nosso país pelo menos desde o governo Collor. (COUTINHO, 2006 *apud* RAMOS, 2012, p. 34)

Esse pensamento – liberal / neoliberal – é explicitado por Veiga Neto (2000). Segundo ele, em uma perspectiva foucaultiana, três principais medidas – o nazismo, o socialismo de Estado e o Estado de Bem Estar, efetivados na primeira metade do século XX – representaram uma inflação dos aparelhos governamentais, isto é, uma forte presença do Estado, com condução e controle consideráveis na economia. Isso, associado a uma nova lógica econômica, que desloca o foco do incremento da produção para o produto, cuja circulação dependeria do mercado, possibilita o surgimento de uma resposta, na segunda metade do século XX, na tentativa de conciliar a liberdade de mercado com o exercício da soberania. A essa proposta dá-se o nome de liberalismo.

Tendência que se constituiu como uma crítica ao Estado de Bem-Estar e seus excessos em termos estatais. Trata-se de um princípio e método de racionalização do exercício de governo, obedecendo à regra da economia máxima. (FOUCAULT, 1997) Tal pensamento apresentou desdobramentos posteriores, aos quais denomina-se, genericamente, de liberalismo avançado, tardio ou neoliberalismo.

Para Veiga-Neto (2000), uma boa parte da modelagem pretendida pelo neoliberalismo é realizada pela mídia, pela indústria cultural, pelo marketing e outros congêneres. Contudo, uma outra parte é deixada ao próprio Estado, que passa a ser responsável pela construção social de novas necessidades, seguindo a lógica das empresas. Isso se apresenta

de duas formas: ou se privatizam as atividades estatais (lucrativas), ou se submetem as atividades (não lucrativas) à lógica empresarial.

A retirada do Estado ou sua renúncia como agente produtivo e empresarial é outra das propostas integrantes do projeto. Daqui se derivam as propostas de privatização das empresas estatais, o que contribui para a redução (estratégica) do setor público, bem como o rearranjo de toda a máquina estatal, situado na proposta mais ampla de Reforma do Estado. (SOARES *apud* SILVEIRA, 2009, p. 56)

Essa política de privatizações, associada a uma série de ajustes realizados, conforme Silveira (2004), possibilita “...um processo de transferência de riquezas para o setor privado...” (SILVEIRA, 2004, p. 56); implicando na adoção do Estado Mínimo, “...cujas funções básicas seriam manter a educação primária, a saúde e a infraestrutura essencial ao desenvolvimento econômico.” (SILVEIRA, 2004, p. 56)

No Brasil, essa direção neoliberalizante, no contexto do governo Collor, modelou-se no sentido de “...dar um novo salto para a modernidade capitalista. Um ‘neojuscelinismo’ mesclado com o ideário do pós-1964, contextualizado para os anos de 1990.” (ANTUNES, 2004, p. 9) Isso consubstanciou-se por meio de medidas como o incremento do modelo produtor para a exportação, a privatização do Estado, a prática do arrocho salarial, dentre outras. (ANTUNES, 2004)

Com o tempo, intensificou-se o processo, chegando, conforme Silveira (2009), no seu auge, nos anos de 1990, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso; época em que o modelo consolidou-se. Pesou, para tanto, o Plano de Estabilização do governo, com a adoção do real, que visava ao ajuste estratégico e à retomada do crescimento econômico.

É nesse cenário em que se processam importantes mudanças no campo educacional. O ensino, consoante a perspectiva neoliberal de mercantilização, transforma-se em produto de venda. E, nessa perspectiva, aqueles que conseguem pagar por um produto, o fazem, ficando a rede pública como alternativa para os que não conseguem fazê-lo. (SILVEIRA, 2004)

Com isso, e tendo em vista a desorganização do ensino técnico de nível médio gerada pelo Decreto nº 2.208/97, as políticas de formação para o trabalho passam a ser orientadas para os programas de capacitação em massa. (RAMOS, 2012) “As escolas técnicas deixaram de oferecer ensino médio profissionalizante para oferecer cursos técnicos concomitantes ou sequenciais a esses. A formação destinada aos trabalhadores passou a ser compartilhada pelos ministérios da Educação e do Trabalho.” (RAMOS, 2012, p.36) Nesse interim, as ações mantiveram-se desarticuladas e a oferta de educação pelo setor privado cresceu consideravelmente, superando o setor público.

No que tange aos aspectos político-pedagógicos, Ramos (2012) explicita que “...esses valores são difundidos com base na ‘pedagogia das competências’, cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo.” (RAMOS, 2012, p. 37) Essa pedagogia ancora-se nos postulados construtivistas que, conforme Martins (2004), trazem...

...consigo uma retórica segundo a qual é urgente a revisão dos processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista melhor adequá-los à realidade concreta de vida dos educandos e aos seus diferentes ritmos de aprendizagem. Deste ponto de vista, a aprendizagem resulta das ações dos alunos a partir da e sobre a realidade por eles vivida, pelas quais constroem o conhecimento. Este, por sua vez, é produto das elaborações cognitivas resultantes das percepções e representações dos alunos, construídas na base de suas próprias experiências e de seu cotidiano. Cabe à educação escolar, promover condições para a problematização a partir das referidas representações, para o teste de hipóteses e para a busca de soluções (experimentação), respeitando as diferenças que se manifestam na atividade construtiva do aluno. (MARTINS, 2004, p. 64)

Nesse sentido, Perrenoud (1999) define competência como “...capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (PERRENOUD, 1999, p. 4) Desse modo, objeto, operação cognitiva e produto são os três elementos básicos que explicam a estrutura lógica da aprendizagem dos alunos.

Esses pressupostos, conforme Therrien (2001), estão muito presentes no currículo nacional, a partir da reforma curricular dos anos de 1990, em uma lógica ligada com a avaliação de resultados, e assentada em uma burocracia paralela, guiada pela cultura administrativa da eficiência, do menor custo e das comparações internacionais.

Ramos (2001), no âmbito das relações de trabalho, manifesta uma preocupação acerca desse padrão calcado em competências, com conseqüente enfraquecimento do conceito de qualificação. Segundo ela, a pedagogia...

...pode levar à desfiliação dos trabalhadores do frágil sistema de regulações sociais deste país; no âmbito educacional, as apropriações apressadas e limitadas desta noção podem reduzir a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas, num triste recuo a princípios educacionais superados pelo debate educacional crítico das últimas décadas. (RAMOS, 2001, p. 408)

Não obstante, esses aspectos político-pedagógicos mantiveram-se com certo destaque, até os anos de 2000, “...quando a conjuntura política permitiu retomar, no final de 2002, período de transição entre os governos FHC e Lula, a discussão sobre a relação entre o ensino médio e a educação profissional...” (MOURA, 2012, p. 55) Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), esse foi um processo polêmico que envolveu educadores, formadores,

dirigentes, consultores de sindicatos, de ONG's e de instituições empresariais, culminando na aprovação do Decreto nº 5.154, de julho de 2004.

Ainda conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o governo do presidente Lula, embora tivesse o compromisso com os educadores progressistas de revogar o Decreto 2.208/97, não se colocou uma pauta de mudanças estruturais. “Pelo contrário, ele [foi] expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26, grifos nossos) Martins (2004) corrobora com os autores, ao afirmar que, para aqueles que esperavam pelo principiar da mudança profunda e ruptura com o neoliberalismo no governo Lula, dada sua trajetória respaldada em décadas de luta e resistência social, o que pôde presenciar foi uma expressão de continuidade.

Daí resulta o enredamento dos arranjos que precederam a aprovação do Decreto nº 5.154/2004. Em essência, a grande mudança estabelecida por ele foi o reestabelecimento da proposta interrompida pelo Decreto 2.208 / 97, quando proibiu que o ensino médio propiciasse também a formação técnica. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012)

O reestabelecimento dessa garantia, por meio do Decreto nº 5.154 / 2004, pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 44)

Nesse ponto, cabe um esclarecimento conceitual acerca do termo politécnica, bem como das inter-relações possíveis com os conceitos de “técnica” e “tecnologia”. Para Saviani (2003), politécnica não pode ser compreendido em seu sentido literal, remetendo à multiplicidade de técnicas. Conforme o autor, nessa perspectiva, há...

...o risco de se entender esse conceito como totalidade de diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas. A proposta da profissionalização do ensino de segundo grau da Lei n. 5692 / 71, de certa forma, tendia a realizar um inventário das diferentes modalidades de trabalho, das diferentes habilitações, como a lei chama, ou das diferentes especialidades [...] A noção de politécnica não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politécnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência. (SAVIANI, 2003, p. 140)

Nesse sentido, o termo, em uma perspectiva marxista, ainda conforme Saviani (2003), aproxima-se muito mais do conceito de “educação tecnológica” do que do campo semântico evocado pela “educação técnica”. Para Saviani (2003), retomando postulados de Manacorda, a expressão “educação tecnológica” traduziria a concepção marxiana de “politecnia”. Não obstante, Ramos (2012) nos alerta que:

A expressão educação tecnológica é alvo de um debate conceitual importante, tendo sido usada por Marx, no século XIX, para discutir o programa de educação da classe trabalhadora. Atualmente, ela tende a definir uma educação afinada com as características da vida contemporânea, na qual as tecnologias estão fortemente presentes, podendo ou não estar vinculada a uma finalidade profissionalizante. (RAMOS, 2012, p. 9)

Conforme Ramos (2004), embasando-se nos postulados de Gramsci (1991), a categoria educação tecnológica compreende tecnologia como produto do trabalho humano que transforma a natureza, tendo em vista objetivos coletivos. “A educação tecnológica refere-se à conexão entre ensino e trabalho como base para o trabalho produtivo que exclui toda oposição entre cultura e profissão. [...] Esse processo educativo se orienta no sentido de formar homens omnilaterais...” (RAMOS, 2004, p. 6)

Posto isso e retomando o debate acerca do Decreto 5.154 / 2004, ressalta-se que o mesmo discorre acerca dessa centralidade do trabalho como princípio educativo, trazendo, em seu artigo 2º, o seguinte:

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:
 I – organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
 II – articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;
 III – a centralidade do trabalho como princípio educativo; e
 IV – a indissociabilidade entre teoria e prática. (BRASIL, 2004, p. 01, grifos nossos)

Para tanto, o texto legal estabelece, como uma de suas estratégias principais, a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio; podendo essa se dar das seguintes formas:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
 II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004, p.02)

Nesse sentido, o Decreto aponta para a constituição de um ensino médio integrado, “...tanto no sentido da concepção politécnica quanto, na travessia, de uma base profissional não reduzida ao adestramento e nem à polivalência...” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 45) Não obstante, muitos entraves ainda se constituíram para a conformação na realidade, dessa política. Como exemplo, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) citam o dualismo engendrado no próprio MEC, no contexto de aprovação do Decreto, ao colocar-se de um lado a Secretaria de Educação Básica e, de outro, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC. Ambos com responsabilidades sobre o ensino médio.

A destarte disso, a possibilidade de um ensino integrado era real, sendo necessário avançar em sua direção, de modo a contribuir para uma efetiva (re) construção da identidade e do sentido dessa etapa da educação básica brasileira. Nessa perspectiva, contribui para esse processo de construção a implementação de um novo modelo institucional, consubstanciado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET’s, e regulamentado pelo Decreto 6.095 de 2007 e pela Lei 11.892 de 2008.

Conforme já discutido em seções anteriores, a rede federal de educação profissional teve seus marcos regulatórios traçados no ano de 1909, pelo Decreto nº 7.566, que instaurou uma rede de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, marco original da educação profissional em âmbito federal. Com o decorrer do tempo, essas instituições passaram por algumas transmutações, originando, na década de 1930, os Liceus Industriais, que deram lugar, em 1942, às Escolas Industriais e Técnicas. Essas, em 1959, passam à categoria de autarquias, denominando-se Escolas Técnicas Federais. Em 1978, algumas dessas escolas, dado seu crescimento e evolução, transformam-se em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET’s.

São essas instituições – associadas às Escolas Técnicas Federais, colégios e escolas agrotécnicas, dentre outras – que se juntam para constituir a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que passa a abarcar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com regime jurídico novo. Transformação intimamente relacionada com a política de expansão e interiorização da rede de educação profissional, empreendida no governo Lula.

Os IFET's são, conforme texto do Decreto 6.095 de 2007, instituições "...de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada [s] na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos à suas práticas pedagógicas..." (BRASIL, 2007, p. 01, grifos nossos); dispondo, para tanto, de natureza jurídica de autarquia, com autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica e disciplinar.

No que tange às suas finalidades, a Lei 11.892 de 2008 estabelece:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008, p. 3)

Desse modo, conforme Pereira (2010), a criação dos Institutos Federais não se consubstanciou apenas em uma ampliação da estrutura física da rede, para além disso, representou a afirmação de uma nova "...concepção de educação profissional que [colocasse] em seu cerne a humanização e democratização do progresso." (PEREIRA, 2010, p. 239, grifos nossos) Nessa perspectiva, "...a educação tecnológica [poderia] concorrer para a transformação social à medida que [daria] centralidade ao indivíduo e à formação de sua consciência crítica para se reconhecer como ser social mergulhado e comprometido com seu tempo e lugar." (PEREIRA, 2010, p. 239, grifos nossos)

Pereira e Ramos (2006) corroboram com esse ponto de vista, ao afirmarem que:

Hoje, dadas as possibilidades legais e institucionais, bem como o acúmulo de conhecimentos sobre a formação integrada e politécnica, essas instituições estariam em condições de realizar esse projeto no nível médio como nunca estiveram antes na história, podendo constituí-lo como base para a formação em nível superior comprometida com um outro projeto de nação que não o da dependência. (PEREIRA; RAMOS; 2006; p. 106)

Não obstante, em sua operacionalização, os IF's, conforme Moura (2012), não foram totalmente bem sucedidos no que concerne a manter o foco nas questões político-pedagógicas. Para o autor, a estrutura administrativa das novas instituições – como, por exemplo, no que concerne à ocupação dos novos cargos criados e à construção de prédios – sublinhadas pelo imediatismo desse processo, figuraram como eixo de deslocamento, roubando muito da centralidade que deveria repousar nas questões de ensino-aprendizagem. (MOURA, 2012)

Por esse caminho, corre-se o risco de negligenciar a construção de projetos político-pedagógicos bem fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade. Por esse caminho, se está negligenciando a necessária formação dos professores que estão sendo aprovados nos concursos públicos para ingressar na rede federal, principalmente nas novas unidades. Essa é uma situação crucial, pois muitos desses novos e jovens professores são mestres e doutores recém-formados, mas sequer conhecem o campo da educação, uma vez que são bacharéis.

Quanto aos licenciados nas disciplinas da educação básica, muitos não conhecem a educação profissional, pois os cursos de licenciatura, em geral, não incluem em seus currículos estudos sobre esse campo e menos ainda sobre a sua relação com o ensino médio, de maneira que os professores têm dificuldades para estabelecer conexões entre a sua disciplina específica, as tecnologias, o mundo do trabalho e a cultura. (MOURA, 2012, p. 63-64)

Dessa maneira, a efetivação da nova concepção de educação profissional, com base em um currículo integrado, ainda repousa em arena complexa. Do ensino integrado, ministrado através de educação profissional técnica de nível médio em cursos e programas integrados ao ensino regular, e garantido através do texto legal do Decreto 6.095 de 2007 e da Lei 11.892 de 2008, até a efetivação do currículo integrado, visando a uma formação integral do ser humano, com ênfase na politecnia, de base unitária e omnilateral, ainda resta um longo caminho. Corrobora para isso o fato de que “O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 44)

Ainda que sejamos levados a compreender o ensino médio integrado à educação profissional como uma forma de relacionar processos educativos com finalidades próprias em um mesmo currículo, compreendemos integração como algo mais amplo.

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas. (CIAVATTA, 2011, p. 31)

Nessa perspectiva de entendimento, é admissível prever a possibilidade de experiências de ensino integrado fundadas em uma lógica extremamente tradicional, enciclopedista, consoante a proposta burguesa de educação. Para tanto, basta que a articulação seja uma mera formalidade de atrelamento entre ensino médio e ensino profissional, que não avança além das demarcações legais e das estruturações burocráticas. De outro lado, práticas de ensino, independentemente do nível e da forma como são ofertadas, podem efetivar uma experiência de fato integradora, na medida em que consigam erigir um currículo visando a uma formação integral do ser humano. Com base nisso, é possível falar em “currículo integrado” nas séries iniciais, no ensino superior, na educação especial, enfim, de forma ampla nas práticas educativas. Afinal, “currículo integrado” não encerra o discurso na modalidade de ensino médio, vinculada à educação profissional, mas antes vislumbra um universo complexo de experiência educativa, bastante abrangente e com grande potencial de transformação.

É, com base nesse ponto de vista, que resgata-se a discussão acerca de educação profissional em saúde, atando as pontas desse estudo. Nesse interim, notadamente no que concerne à enfermagem, a proposta integradora encontrou-se com a necessidade de reformulação do modelo de formação dos profissionais, com vistas ao processo de implementação e consolidação do Sistema Único de Saúde, que requer trabalhadores dotados de visão social abrangente, além de tecnicamente aptos a prestar cuidados contínuos e resolutivos à saúde da comunidade. Com isso, aspectos como postura ética, visão humanística, senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania são fundamentais.

Portanto, o projeto educativo que se supõe nessa direção deve prever práticas pedagógicas enriquecedoras do processo de ensino-aprendizagem, para que o estudante compreenda, criticamente e de forma contextualizada, a prática que exercerá profissionalmente, estabelecendo constante interação entre teoria e prática e entre ensino e trabalho. (BAGNATO, 1999, p. 21)

Daí resulta a tentativa de defesa e utilização da base teórica de “currículo integrado” em alguns cursos da área de saúde, com destaque para os cursos de graduação. Segundo Laluna e Ferraz (2003), essa proposta...

...propicia o ensino das ciências de forma integrada e interdisciplinar, criando oportunidades para os estudantes analisarem os problemas de saúde segundo o ponto de vista de várias disciplinas. Pode se evidenciar, também, a importância da ação e experiência na aprendizagem, tornando-a significativa, pois os incentivos para a continuidade da aprendizagem são provenientes do ambiente concreto, do qual emergem os conflitos que são capazes de suscitar o interesse e o desejo de intervir neles. (LALUNA; FERRAZ, 2003, p. 772)

Não obstante, frequentemente, esses pressupostos não aparecem de maneira nítida. Sendo comuns dissensos e desordens conceituais, muitas vezes, vinculando a base teórica do “currículo integrado” a concepções pragmatistas na qual se funda o ecolanovismo. Isso constitui-se como fator impeditivo para que a concepção politécnica e omnilateral aconteça plenamente. Em que pese que, conforme Ramos (2010), a pedagogia das competências se constitui em referência para as escolas de saúde, pelo fato de essa pedagogia se constituir numa atualização do movimento da Escola Nova no contexto de indeterminações da sociedade contemporânea. (RAMOS, 2010) Dessa forma, competências e “currículo integrado”, embora advindos de bases epistemológicas antagônicas, são, algumas vezes, tomados como elementos de um mesmo projeto.

Vale ressaltar, porém, que a confusão não é uma mera trivialidade. Ela repousa, também, em terreno mais amplo, conforme esclarece Moura (2012):

Também é importante evidenciar que, no primeiro semestre de 2010, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, colocou em discussão uma proposta de parecer visando à ‘atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Técnica de Nível Médio’. Tal proposição tem centralidade nas competências para a laboralidade e aponta uma submissão explícita da escola e da formação humana à lógica do ‘mercado de trabalho’, ou seja, enfatiza o caráter utilitário-instrumental da educação. Assim, sinaliza contrariamente ao esforço de construção dos últimos anos, fundamentado na estreita articulação entre educação básica e a educação profissional. Visando à formação humana integral. (MOURA, 2012, p. 68)

Isso posto, não é difícil concluir que as conquistas legais estabelecidas pelo Decreto 5.154 / 2004, embora tenham trazido a evocação da centralidade do trabalho como princípio educativo, não conseguiram, e nem poderiam, estabelecer por força de lei a implantação do “currículo integrado”, em seu sentido mais amplo. Embora, a educação integrada, como modalidade de ensino, tenha crescido, mormente pela expansão da rede federal de ensino profissional, através dos IF’s, as estratégias didático-pedagógicas para conformação da proposta não acompanharam o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, as corruptelas e associações indevidas, presentes em projetos pedagógicos de cursos da área de saúde, não constituem exclusividade do setor. Antes, refletem

a complexidade inerente à educação profissional, no que tange aos seus paradigmas conceituais. Não obstante, Pereira e Ramos (2006) alertam que a continuidade da busca de estratégias didático-pedagógicas que façam frente às necessidades engendradas no setor é bastante recomendável. Para as autoras:

Especificamente, em relação à educação profissional em saúde, é importante compreender que a lógica da integração ensino-serviço apresenta limites enquanto estiver circunscrita aos aspectos metodológicos e não avançar para a construção de referenciais políticos e epistemológicos da educação profissional em saúde. Além disso, insistimos que, visto pelo prisma ontológico, a atenção em saúde pode ser compreendida como a ação humana destinada ao cuidado do / com o outro. Por esse sentido, o trabalho não é uma mercadoria, o trabalhador não é um recurso e a educação não se reduz ao método. O trabalho em saúde é uma mediação na produção da existência humana – degradada ou digna – seja para quem o realiza, seja para quem o recebe. O trabalho voltado para a produção de vidas dignas de serem humanas exige a transformação radical não somente das práticas de atenção, mas das próprias relações sociais de produção. Portanto, a formação do trabalhador em saúde, muito além de ser orientada pelo e para os serviços de saúde, estando a eles integrada, deve ser orientada pela e para a emancipação humana, devendo se integrar à totalidade contraditória da realidade social. (PEREIRA; RAMOS, 2006, p.109)

Por esse prisma, parece necessário atualizar a recorrência da expressão “ensino integrado”, superando os critérios meramente numéricos, mensurados a partir da repetição do termo em projetos pedagógicos de cursos diversos da área de saúde. De modo a avançar na análise acerca da vinculação do seu uso a critérios, de fato, convergentes com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras. (RAMOS, 2011) É, nesse sentido, que se buscou estruturar a análise do caso, aqui em estudo, tal como será detalhado na próxima seção, que discute os procedimentos metodológicos empregados na realização dessa proposta.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 DESENHO METODOLÓGICO

Buscando avaliar o “O Currículo Integrado na Tessitura Mnemônica de Professores do Curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal da Bahia, *campus* Eunápolis”, este estudo empreendeu uma pesquisa de natureza básica, do tipo exploratória; a qual, conforme Prodanov e Freitas (2013), “...tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52)

Para Gil (2002), esse tipo de pesquisa proporciona maior familiaridade com o problema investigado, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir-se hipóteses. No caso desse estudo, a intenção foi aproximar-se do objeto “currículo integrado”, através da experiência de professores-enfermeiros, procurando delimitar os aspectos ideológicos e procedimentais estabelecidos na proposta, constituída na materialidade do trabalho docente.

Para tanto, valeu-se da abordagem hipotético-dedutiva, com enfoque qualitativo:

O método hipotético-dedutivo inicia-se com um problema ou uma lacuna no conhecimento científico, passando pela formulação de hipóteses e por um processo de inferência dedutiva, o qual testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela referida hipótese. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 32)

Nesse sentido, no processo de ilação, estabeleceu-se como hipóteses iniciais as seguintes: (1) Uma reforma curricular no âmbito do projeto político pedagógico de um curso não é suficiente para a efetivação de uma nova *práxis* pedagógica; (2) O fazer profissional docente interfere na efetivação de práticas pedagógicas; (3) O currículo integrado interfere na prática docente, elevando o nível de complexidade de seu fazer profissional. Contudo, a destarte dessas questões iniciais, vale ressaltar que, ao longo do estudo, novas discussões foram incorporadas, a partir do processo de aproximação com o fenômeno e da apreensão de novos elementos.

3.2 ABORDAGEM QUALITATIVA

Considera-se esta análise como qualitativa, porque o seu enfoque reside no estudo de um fenômeno social – o currículo integrado – no que tange a sua descrição, a sua

compreensão e ao seu significado. Nesse processo, parte-se da perspectiva mnemônica dos sujeitos estudados – os professores-enfermeiros do Curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal da Bahia, *campus* Eunápolis, a partir de suas experiências de trabalho com a proposta pedagógica mencionada.

Em que pese que, segundo Minayo (1998), a abordagem qualitativa visa incorporar “...a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas.” (MINAYO, 1998, p. 10) Desse modo, o indivíduo é compreendido como sujeito privilegiado no processo de construção da realidade social e, portanto, essencial na busca de compreensão dos aspectos integrantes dessa realidade, utilizando-se, para tanto, os significados atribuídos pelo sujeito.

Para Martinelli (1994), nas pesquisas qualitativas, “...é indispensável ter presente que, muito mais do que descrever um objeto, buscamos conhecer trajetórias de vida, experiências sociais de sujeitos, para se conhecer as suas histórias, valores, costumes, significados, sentimentos e experiências.” (MARTINELLI, 1994, p. 14). Nesse sentido, o que caracteriza a pesquisa não é o seu contingente amostral, mas, sim, a profundidade do conteúdo, nesse caso, estabelecido a partir do acervo produzido com base nas falas captadas, através das fontes. Afinal, como ressalta Minayo (1998), a pesquisa qualitativa busca compreender o fenômeno em estudo com base na vivência e experiência dos sujeitos, que, por sua vez, são imbuídos de crenças, valores, atitudes e hábitos.

3.3 PROCEDIMENTO E MÉTODOS

No que tange ao procedimento, utilizou-se o estudo de caso, a partir da técnica de história oral, na modalidade temática. Conforme Yin (2015), o estudo de caso “...é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.” (YIN, 2015, p. 4) Em resumo, ele “...permite que os investigadores foquem um ‘caso’ e retenham uma perspectiva holística do mundo real – como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos...”. (YIN, 2015, p. 4) Destacam-se, em suas análises, portanto, conforme explicitado por Lüdke e André (1986), a riqueza de dados descritivos, com um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de modo complexo e contextualizado.

Na situação aqui proposta, elencou-se, para a discussão do objeto “currículo integrado”, o contexto de trabalho de professores-enfermeiros do Curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* Eunápolis; constituindo-se em estudo de caso, dada a fecundidade em atributos desejáveis para subsídio da análise em tela. Em que pese o tempo de inserção da escola no contexto da Educação Profissional, e, especificamente, da Educação Profissional em Saúde, bem como o seu posicionamento e as interações estabelecidas no bojo das relações sociais e das mudanças ocorridas no ensino técnico e nas políticas públicas de saúde, no país. Contudo, a principal razão deriva do fato de ter o curso técnico em enfermagem do IFBA, *campus* Eunápolis, vivenciado uma experiência concreta de construção, implantação e trabalho com um projeto pedagógico de curso estruturado sob o pretenso discurso de um fazer inspirado nos moldes estabelecidos pela proposta de “currículo integrado”. Tal realidade chegou ao conhecimento da autora por meio de breve vivência no contexto de trabalho do *campus*, estabelecida durante prestação de serviços temporários ao IFBA, como professora substituta do Curso Técnico em Enfermagem. Período em que foi possível o contato com a proposta pedagógica, até então, desconhecida; surgindo o interesse pela pesquisa e consubstanciando-se o entendimento de que o contexto reunia elementos consideráveis para a análise da temática.

3.3.1 A História Oral

Para Moraes (2004), a História Oral surgiu com o movimento da *École des Annales*. Iniciado na França, esse movimento deu impulso a uma profunda transformação no campo da História, passando-se a questionar a hegemonia da História Política e defendendo uma nova concepção, em que o econômico e o social ocupavam lugar privilegiado. (FERREIRA, 2002) Não obstante, conforme Ferreira (2002), os historiadores identificados com a tradição dos *Annales*, excluíram a possibilidade de valorização de testemunhos diretos e das fontes orais, ancorando-se em princípios que sustentavam a necessidade de distanciamento temporal do pesquisador frente ao seu objeto, através do que os historiadores costumam chamar de “visão retrospectiva”.

Desse modo, o movimento passou por processo de rupturas e continuidades. De forma que, no caso do Brasil, a discussão só ganha novo vigor a partir da década de 1980, quando,

...registraram-se transformações importantes nos diferentes campos da pesquisa histórica. Revalorizou-se a análise qualitativa e resgatou-se a importância das experiências individuais, ou seja, deslocou-se o interesse das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as situações singulares. (FERREIRA, 2002, p. 319)

E, com isso, (re) apareceram as discussões acerca da “História Oral”, que, para Ferreira e Amado (2006),

...seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos ‘dominados’, aos silenciosos e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais etc.), à história do cotidiano e da vida privada (numa ótica que é o oposto da tradição francesa da história da vida cotidiana), à história local, enraizada. Em segundo lugar, seria inovadora por suas abordagens, que dão preferência a uma ‘história vista de baixo’ (*Geschichte von unten, Geschichte von innen*), atenta às maneiras de ver e de sentir, e que às estruturas ‘objetivas’ e às determinações coletivas prefere as visões subjetivas e os percursos individuais, numa perspectiva decididamente ‘micro-histórica’. (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 4)

Do ponto de vista metodológico, Freitas (2006) argumenta que, para além da História, a “História Oral” possui, hoje, abrangência multidisciplinar, tendo sido sistematicamente utilizada por diversas áreas, como Linguística, Psicologia, entre outras; podendo ser, conforme a orientação do trabalho, definida como método de investigação científica, como fonte de pesquisa, ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados. (ALBERTI, 2005)

Segundo a autora,

Diríamos que a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método da história oral produz fontes de consulta (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam. (ALBERTI, 2005, p. 18)

Contudo, cabe ressaltar, conforme Meihy (1994), que a História Oral “...exige distinções das formas amadorísticas de captação de entrevistas, [...] pois implica posicionamento em face da palavra e de sua conversão para texto.” (MEIHY, 1996, p. 14) Para o autor, a História Oral seria “...mais do que uma ferramenta e menos do que uma disciplina...” (MEIHY, 1996, p. 14), preferindo reconhecê-la como “...instrumento capaz de colocar novos elementos à disposição dos interessados na leitura da sociedade.” (MEIHY, 1996, p. 14)

História Oral é pois mais do que uma conversa mediada pelo gravador. História Oral deriva de um método complexo e arrola particularidades que vão desde a organização de um projeto até o compromisso de publicação do texto devolvido à comunidade imediata que o gerou e a seu contexto mais amplo. É exatamente na importância delegada à elaboração do texto como documento que a História Oral difere de outros trabalhos ligados a entrevistas. (MEIHY, 1994, p. 55)

Sobre outro aspecto, esse mesmo autor descreve três ramos de História Oral, a saber: história oral de vida; história oral temática e tradição oral; destacando-se que a primeira modalidade, conforme Nóvoa (1992), tem integrado uma linha de estudos em educação, permitindo uma escuta mais atenta das narrativas de professores sobre aspectos de sua formação. Não obstante, essa pesquisa, embora, se proponha a avaliar “currículo integrado”, a partir da experiência de professores-enfermeiros, não se enquadra nessa linha de estudos. Antes, parece mais adequado conformá-lo à abordagem da história oral temática, que:

...está mais vinculada ao testemunho e à abordagem sobre algum assunto específico. A vida enquanto experiência individual tem, para esta vertente, significado menor e relativo. A História Oral Temática é um recorte da experiência como um todo e quase sempre – ainda que não obrigatoriamente –, ocorre com a existência de pressupostos já documentados e para “uma outra versão”. Em alternativa diversa colabora para o ‘preenchimento dos espaços vazios nas versões estabelecidas’. Porque, de regra, a História Oral Temática aborda questões externas, objetivas, factuais, temáticas, enfim, contrasta com História Oral de Vida que cuida mais livremente de impressões, subjetividades. (MEIHY, 1994, p. 57)

Nesse sentido, os aspectos das experiências de vida dos depoentes, aqui tratados, limitam-se ao que se considera relevante para a discussão da temática central da pesquisa, o currículo integrado e seu processo de construção no âmbito do Curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal da Bahia, *campus* Eunápolis. Para esse intento, utilizou-se o ramo que Meihy (1994) denomina de História Oral Híbrida e que trata da conjugação da coleta de depoimentos com outras fontes. “Nesta situação, a História Oral cumpre um papel, digamos, complementar.” (MEIHY, 1994, p. 60)

Acerca dos elementos imbrincados nessa conjugação, no âmbito da pesquisa em tela, discorreremos a seguir.

3.4 ETAPAS DA PESQUISA

Para captação de dados, empregou-se, neste estudo, a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa de campo. A primeira mediante consulta a material impresso, iconográfico e/ou de acesso exclusivo em meio eletrônico. Para Lakatos (1999), esse constitui

o primeiro passo de qualquer pesquisa científica. E se refere a uma consulta de fontes secundárias, isto é, toda a bibliografia já tornada pública acerca do assunto pesquisado. Tal procedimento objetiva, segundo Manzo, citado por Lakatos (1999), fornecer “... meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” (MANZO *apud* LAKATOS, 1999, p. 28).

A segunda etapa, por sua vez, foi realizada a partir da análise de acervo legal acerca do objeto de estudo; em que foram avaliados: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394 de 1996), Planos de Desenvolvimento Institucional – PDI / CEFET-BA (2004) e PDI / IFBA (2009-2013); Projeto Pedagógico Institucional – PPI / IFBA (2013) e, principalmente, Projetos Pedagógicos do Curso Técnico em Enfermagem do CEFET / BA (2000 e 2005).

Por fim, na terceira etapa, para captação das informações, utilizou-se a entrevista semiestruturada, a partir do registro de depoimentos com recursos de captação de áudio, transcrição de fontes, e constituição do arquivo, através da técnica de “História Oral”.

3.5 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA

Para conformação do *corpus* da pesquisa buscou-se, inicialmente, levantar a equipe de elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Enfermagem, em vigor no IFBA *campus* Eunápolis. Esse procedimento deu-se de modo intencional, consoante os objetivos do estudo, que incluem o levantamento do processo de reforma curricular estabelecido na escola, com vistas à compreensão dos aspectos pertinentes ao currículo integrado.

Nesse processo, foram levantados 09 (nove) nomes, dos quais apenas 05 (cinco) constituíam-se como professoras-enfermeiras, alvo de interesse nessa pesquisa. Os quatro outros sujeitos pertenciam às áreas de Nutrição, Pedagogia, Ciências Biológicas e Ciências Sociais; tendo contribuído com os seus saberes diversos para a constituição do Projeto de Curso, aqui em análise. Tal contribuição não foi menosprezada, em um plano de análise mais amplo. Contudo, a restrição apresentou-se como necessária, dada a abrangência da discussão a partir das fontes geradas pelas professoras-enfermeiras, engendrando critérios e especificidades muito próprios, e extrapolando as possibilidades comportadas por esse estudo. Assim, a amostra foi constituída pelos 05 (cinco) sujeitos da enfermagem, não excluindo nenhum nome, dentro dos critérios estabelecidos. Ao fazê-lo, buscou-se privilegiar as diretrizes do modelo de estudo

qualitativo, pois, como afirma Minayo (2000), a amostragem qualitativa privilegia os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer.

Nesse sentido, os critérios de inclusão estabelecidos, para constituição das fontes orais foram: (1) Ter participado como professor-enfermeiro do curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal da Bahia, *campus* Eunápolis, no período de reformar curricular (do modelo anterior para o pretense modelo integrado); (2) Permanência mínima de um ano no curso, abrangendo o período de reforma curricular; (3) Consentimento em participar da pesquisa, de forma livre e esclarecida. E os critérios de exclusão: (1) Recusa em participar da pesquisa; (2) Impossibilidade de localização da fonte.

Sob essa perspectiva de análise, foi iniciado o processo de constituição do arquivo, marcado por diversos entraves, sendo um dos principais a dificuldade de encontrar-se os sujeitos fonte, dada à grande rotatividade de servidores no contexto do IFBA, *campus* Eunápolis. De modo que, das nove pessoas envolvidas, inicialmente, na construção do Projeto Pedagógico em análise, apenas 04 (pessoas) ainda encontravam-se vinculadas à instituição, e apenas 03 (três) encontravam-se em exercício, no momento da colheita; já que uma delas estava em afastamento para capacitação, e, portanto, distante do *locus* de pesquisa, bem como do município que o encerra. Dessas 03 (três) pessoas ainda em exercício no *campus*, somente 02 (duas) compunham o grupo definido pelos critérios de inclusão, consoante justificativa já apresentada. O terceiro sujeito vincula-se à área de pedagogia, integrando, portanto, o grupo de sujeitos que não puderam ser incluídos na análise, dadas as limitações no âmbito desse estudo.

Desse modo, foi empreendida a entrevista aos 02 (dois) sujeitos localizados, de forma individual e, aproveitando o próprio espaço de trabalho dos mesmos. Nesse processo, já principiaram a se delinear alguns indícios de gradações na participação dos sujeitos no contexto de construção curricular, evidenciando notas de protagonismo. Assim, já nas abordagens iniciais e, por ação das próprias entrevistadas, começaram a ser postas em realce as pessoas que constituíam-se como informantes-chave, dado o seu grau de envolvimento e influência durante o processo. Uma delas já estava, até mesmo, inserida nesse grupo inicial. Com relação à outra, uma vez identificada, foi iniciado um percurso de grande esforço para localizá-la e proceder à coleta de seu depoimento; o que foi possível, algum tempo depois das entrevistas iniciais, mediante viagem da entrevistadora a município diverso do *locus* da pesquisa, e que constitui local de residência da depoente, atualmente.

Não obstante, a destarte os elementos de protagonismo identificados, todas as professoras-enfermeiras integrantes do grupo inicial de 05 (cinco) sujeitos, conformado de acordo com os critérios de inclusão, foram convidadas para participar da pesquisa como fonte.

Contudo, apesar das diversas tentativas de contato, via telefone e meios eletrônicos, não houve sucesso na abordagem, configurando-se a impossibilidade de localização dos dois sujeitos. Ressalta-se que um deles apresenta-se na situação, já explicitada, de afastamento para capacitação, encontrando-se na época, em residência, em outro estado da Federação. E a outra, já algum tempo, foi transferida de unidade trabalho, não sendo possível localizá-la em sua nova unidade.

Assim, a amostra final foi estabelecida com 03 (três) depoentes, aqui denominadas de Pagu, Anita e Tarsila, uma homenagem às artistas Patrícia Galvão, Anita Malfatti e Tarsila do Amaral, do Movimento Modernista, iniciado em 1922, que permeou a literatura, a arquitetura, a pintura, a escultura, o teatro, a música, dentre outros. Com essa associação, pretendeu-se aludir ao caráter de protagonismo e inovação do trabalho das professoras-enfermeiras, no âmbito da reforma curricular em análise. E, por falar em protagonismo, vale ressaltar que as marcas dele – no caso das duas depoentes, citadas anteriormente, no que concerne ao grau de envolvimento e influência, no contexto da mudança pedagógica – aparecem na apresentação dos resultados. Assim, nele é possível notar uma distribuição desigual do volume de informações captadas, conforme sujeito fonte. Essa relação deriva do próprio estudo e é, mais uma vez, resultado dos destaques oriundos das disputas e das relações sociais, estabelecidas ao longo do processo de reforma curricular.

3.6 IFBA – O *LOCUS* DA PESQUISA

Conforme descrito, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI / 2004, o Instituto Federal da Bahia (IFBA), originou-se a partir do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA), a partir da Lei 11.892 de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

É preciso considerar, contudo, que, embora recente, o IFBA pode ser categorizado como uma instituição secular, já que a origem do CEFET-BA, por sua vez, remonta ao início do século XX, precisamente o ano de 1909, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices, em todas as capitais brasileiras, sendo, uma delas, a de Salvador. Em 1937, a instituição passa a se chamar Liceu Industrial de Salvador, ministrando ensino profissionalizante de primeiro ciclo. E, em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Industrial, essa modalidade de ensino é estendida ao segundo ciclo, e o nome da instituição passa a ser Escola Técnica de Salvador. Já, em 1965, ocorre nova mudança, passando a adotar-se a nomenclatura

de Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA. Posteriormente, e de modo paralelo, cria-se, pela Lei nº 6.344 de 1976, o Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC, uma autarquia federal do Ministério da Educação e Cultura. A incorporação dessa escola, associada à transformação da ETFBA, é o que está na origem direta do CEFET-BA, a partir da Lei 8.711 de 28 de setembro de 1993. Com essa mudança, a instituição passa a estruturar-se como autarquia educacional de regime especial, com autonomia administrativa, patrimonial, financeira e disciplinar; tendo como mantenedor o MEC. (MAGALHÃES; LORDÊLO, 2002)

Um pouco depois, foi iniciado o primeiro plano de expansão do CEFET-BA para as cidades do interior. As unidades, chamadas de Unidades Descentralizadas – UNED, foram instaladas nas cidades de Barreiras (1994), Valença, Vitória da Conquista e Eunápolis; tendo, desde então, permanecido a escola em Eunápolis, que, posteriormente, foi transformada em *campus* do IFBA.

No município de Eunápolis, localizado na “Costa do Descobrimento”, região do Extremo Sul da Bahia, a unidade foi inaugurada em 1994, e iniciou suas atividades em 1995. Sendo que, já em 1996, inicia a oferta do Curso Técnico em Enfermagem, objeto de trabalho, nesse estudo. Desde então, o curso é ofertado regularmente, mantendo-se, até o momento, ativo. Nesse sentido, constitui-se como um dos cursos mais antigos da escola, tendo acompanhado as mudanças no âmbito intra-institucional e no campo social e político. Com isso, constitui-se como *locus* privilegiado para a análise das mudanças conjunturais, estabelecidas, na esfera nacional, no bojo da educação profissional, de modo geral, e, especificamente, da educação profissional em saúde.

3.7 ASPECTOS ÉTICOS

No que concerne às questões éticas, em observância à resolução do Conselho Nacional de Saúde 466 de 12 de dezembro de 2012, submeteu-se o projeto à avaliação de Comitê de Ética em Pesquisa; bem como adotou-se os instrumentos “Carta de Cessão” e “Carta de Anuência”, respeitando-se a autonomia dos sujeitos e instituições envolvidos. O Projeto de Pesquisa foi submetido, via Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, sendo apreciado e aprovado por meio do Parecer 1.611.926, de 28 de junho de 2016.

Com relação a possíveis danos vinculados ao estudo, ressalta-se que danos à dimensão física não estiveram implicados. Apenas certo desconforto, por parte dos sujeitos fonte, ao compartilhar informações, possivelmente consideradas como pessoais e/ou

confidenciais. Ou, em determinados pontos, algum incômodo em falar. Além disso, o dispêndio de tempo para participação, durante as entrevistas.

Para minimizar tais desconfortos, esclareceu-se que os sujeitos participantes não estavam obrigados a responder qualquer pergunta e/ou prestar qualquer informação que julgassem demasiada pessoal e/ou que gerassem qualquer desconforto para eles. Ainda, no que concerne ao dispêndio de tempo, propôs-se uma programação que respeitasse, na totalidade, a disponibilidade dos sujeitos fonte.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

FIGURA I – QUADRO I

IDENTIFICAÇÃO	TEMPO DE ATIVIDADE DOCENTE	ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR	PERÍODO DE TRABALHO NO IFBA
Pagu	12 anos	2003	2004 - 2013
Tarsila	16 anos	1987	2000 – atualmente
Anita	17 anos	1993	1999 - atualmente

Fonte: Caracterização das depoentes / Elaborado pela autora

4.1 SUJEITOS: BICHO DA SEDA OU LAGARTA, QUEM TECE?

Com a finalidade de situar os caminhos percorridos na implantação da mudança curricular, em análise, a opção aqui engendrada foi por iniciar-se essa seção, discorrendo acerca da história profissional das depoentes, e a interface dela com suas concepções sobre ensino e aprendizagem. Essa escolha repousa, entre outras coisas, em três razões principais, a seguir descritas.

A primeira delas caracteriza-se pela admissibilidade de que o saber dos professores não pode ser separado das outras dimensões do ensino. Para Tardif (2014), seria absurdo conceber o saber docente “...como se se tratasse de uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores se encontram mergulhados.” (TARDIF, 2014, p. 2)

Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2014, p. 3)

Essas questões ganham especial peso se considerarmos a relevância e o protagonismo da figura do professor, como ator social, no processo de mudança e de aperfeiçoamento curricular. Esse, tido aqui como o segundo aspecto considerado como orientador desse percurso, é realçado por Fullan e Hargreves (2000), quando salientam que, por melhor que sejam as propostas, “...elas nada representam se os professores não as adopta (re)m,

nas suas próprias salas de aula e não as traduz(ir)em numa prática profissional efectiva. [*sic*]” (FULLAN; HARGREVES, 2000, p. 29, grifos do autor)

Aos professores tem vindo a ser atribuído um papel determinante na construção da mudança educacional e curricular, quer se trate de inovações planificadas pelo poder central, quer de propostas com carácter mais descentralizado ou que emergem da periferia, neste caso das escolas e dos seus contextos. (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 198)

Nessa perspectiva, do mesmo modo que não é possível compreender as práticas e as escolhas docentes prescindindo dos elementos imbrincados em sua história de formação profissional; não se pode conceber uma análise ampla de qualquer processo de [re] estruturação de um projeto pedagógico, desconsiderando os discursos engendrados pelos docentes. Admite-se, portanto, que há uma relação constitutiva entre a história docente, suas concepções de ensino e sua prática. Argumenta a esse respeito, Goodson (1992), quando questiona as investigações que, de certa forma, apagam a dimensão pessoal da constituição profissional docente, dando especial realce às práticas pedagógicas em processos de formação.

Alia-se a essas demandas contextuais, figurando como terceiro fator aqui considerado, um elemento de ordem prática, que é a necessidade de, na compreensão de elementos discursivos, considerar-se o lugar e o contexto de enunciação dos sujeitos envolvidos. Desse modo, “...os gêneros em que investiram, seus posicionamentos em um campo, sua encenação de si... Por mais que a trajetória tenha sido singular, ela se inscreve em lugares de discurso.” (MAINGUENEAU, 2015, p. 77)

Para Araújo e Freitas (2014), o professor “...tem sua identidade constituída pelo entrecruzamento de vários discursos, que o atravessam enquanto sujeito, e essa constituição se dá, tendo como base as representações que se faz enquanto profissional, o que tem fortes incidências no processo ensino / aprendizagem.” (ARAÚJO; FREITAS, 2014, p. 567) Desse modo, a identidade do professor enquanto sujeito sócio-histórico está sempre em movimento e, dada a sua complexidade, “...só é possível vislumbrar pontos de identificação que emergem pela linguagem por onde escapam vozes que constituem a subjetividade e, portanto, o inconsciente, constitutivamente heterogêneo.” (CORACINI, 2003 *apud* ARAÚJO; FREITAS, 2014, p. 567)

Posto isso, passa-se a análise da trajetória das nossas três personagens depoentes. Inicialmente, há que se ressaltar que, como professoras-enfermeiras, nenhuma delas passou por uma preparação formal para a docência, via curso de licenciatura. Todas emergem de bacharelados em enfermagem, tal como vislumbra-se nos trechos:

Apesar de não ter tido a formação, né, específica, que é uma falha ainda na, na graduação. A gente ainda não é formado para, embora sejamos educadores. Sempre educadores. Aí eu comecei aqui...para mim, foi muito positivo...Aí eu comecei, também, a estudar. Aí eu fiz formação docente, uma pós-graduação...[sic] (TARSILA)

E aí, a gente faz esse... essa busca, mesmo... acho que é muito... a gente que decide ser professor...principalmente, a gente que não é formado, né... em licenciatura...somos bacharéis. Então, por mais que... é... a gente tenha disciplinas...eu fiz disciplinas na faculdade, como Didática...fazia parte do meu currículo... então, eu tinha Didática, tinha Educação em Saúde...a gente tinha, né....mas foi muito 'formalzinha'... Até mesmo porque, na época, ainda era a caixinha, né. Era uma professora de Didática, que não sabia nem o que que era Enfermagem, que dava aula. [sic] (PAGU)

Conforme Rodrigues e Sobrinho (2006), esses “...conflitos decorrente da falta de formação pedagógica sempre estiveram presentes no cotidiano dos professores enfermeiros.” (RODRIGUES; SOBRINHO, 2006, p. 457) Via de regra, os enfermeiros assumem encargos docentes, respaldados em tendência própria e ou modelos de mestres que internalizaram em sua formação inicial.

Os cursos de enfermagem, não obstante a considerável inserção de profissionais da área em atividades de ensino, quer nos cursos técnicos ou universitários, quer nos espaços de educação em saúde, no âmbito da Saúde Coletiva, ainda reservam pouca atenção no que concerne à formação pedagógica. Em que pese que, apenas bem recentemente, tem ganhado um pouco mais de destaque a discussão acerca das licenciaturas em Enfermagem.

Na fala de Pagu, especificamente, podemos notar uma menção à tentativa de preparo para práticas educativas, mediante disciplinas específicas, na graduação. Essa é uma realidade de alguns cursos, na área. Contudo, como assinala Madeira (2010), as disciplinas que abarcam conteúdos da educação ainda são trabalhadas de maneira muito dispersa, com dificuldades em associar a educação com o saber de Enfermagem; e, muitas vezes, com a carga horária bastante restrita e desarticulada no âmbito da formação.

Para Oliveira Júnior (2007), apoiando-se em postulados de Rousseau, um professor, em sua trajetória profissional, se desenvolve em três dimensões: a sua formação sócio-política, a formação técnica e a docência propriamente dita. Essa terceira dimensão abarca os fundamentos do processo de ensino / aprendizagem, inerentes ao fazer pedagógico. E é, conforme o autor, assim como as outras duas dimensões, de fundamental relevância para o fazer docente. Desse modo, é provável que, prescindindo de uma formação pedagógica inicial, a capacidade do profissional de refletir, cotidianamente, sobre o seu fazer docente fique prejudicada; muito embora uma corrente importante de pesquisadores, entre eles Shön (1983),

defenda que a formação profissional do professor se dá pela vivência no trabalho docente cotidiano e pela prática reflexiva. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2007)

Acredita-se que as escolhas das depoentes desse estudo, no bojo da reforma curricular aqui analisada, dada à ausência de pressupostos formais estabelecidos por curso de licenciatura, balizaram-se muito por esses critérios relativos à prática reflexiva e à experiência forjada no trabalho cotidiano. A esse ponto retornaremos mais adiante.

Antes, um breve enfoque acerca da “entrada na profissão”. As falas revelam que, a destarte a falta de preparação prévia para o fazer docente, sempre houve um interesse pela carreira, por parte delas.

Então...na verdade...essa questão da docência foi algo que eu sempre gostei... sempre me interessei por isso...assim...não só essa questão da educação formal, mas eu sempre estive envolvida em atividades, tanto no âmbito religioso, quanto...na...em alguns espaços no próprio movimento estudantil, em que essa questão pedagógica sempre foi forte. Como né...de...de trabalhar com alguns elementos do pedagógico e da...trabalhar com grupos, com educação de grupos, enfim...Então, na universidade, eu sempre tive essa intenção...né...que, um dia, eu iria voltar pra a Academia. [sic] (PAGU)

Aí meu sonho era, realmente...eu sempre tive uma linha para a educação... [...] Quando eu saí...quando eu estava na faculdade, é...quando ia apresentar atividades...todo mundo falava... “nossa...você vai sair daqui direto para o Mestrado e o Doutorado”. Né...eu também achava isso...que iria sair direto pro Mestrado, mas naquela época, a pesquisa era muito novo...a Academia era algo muito novo e eu...tinha que trabalhar para viver. Eu venho de uma família que saiu de extrema pobreza, então...não tinha muito escolha. E meu sonho era ter ido para USP. Eu até tentei...mas era difícil conciliar trabalho e USP, principalmente, naquela época. [sic] (TARSILA)

...é...mas eu tenho uma irmã que foi professora e, de uma certa forma, né...sempre gostei e...gostava da, da forma que ela trabalhava, e tal, então...assim...não que ela tenha me influenciado...mas de uma certa forma já fiquei pensando...quem sabe um dia eu poderia...né...de uma certa forma me inspirou, né...e aí...foi quando eu passei pelo concurso...passei...e fui chamada logo em seguida e entrei... [sic] (ANITA)

Isso encontra ressonância em Sebold e Carraro (2013), que afirmam que o ingresso na docência, pelos enfermeiros, se dá como decorrência própria de suas atividades profissionais. De modo que, muitas vezes, essa escolha não deriva necessariamente de uma inclinação pessoal prévia mas, principalmente da oportunidade de trabalho. Essa, contudo, não parece ser a motivação exclusiva das depoentes, que enquadram-se mais numa perspectiva de atrelamento de uma oportunidade de trabalho com a materialização de uma inclinação pessoal prévia, conforme exemplificam os trechos: “Então foi essa...foi mais ou menos assim...né, essa trajetória de...eu saí aproveitando algumas janelas de oportunidade e construindo algumas coisas...então... [sic]” (PAGU) e “Então, acabou se tornando, assim...não foi exatamente

escolha...acho que eu fui escolhida para isso...eu fui escolhida para isso...então... [sic]" (TARSILA)

Nesse sentido, destoam do grupo constituído, segundo Vilanice (2012), por grande parte dos professores, na enfermagem, que estão professores, mas não são professores, em que pese aí a transitoriedade do verbo “estar”, refletida, não apenas em uma dimensão temporal, mas também, no que concerne ao grau de compromisso e de formalidade com o fazer docente.

Outro ponto, que convém ressaltar, presente, notadamente, na fala de Tarsila, é a percepção dos cursos de Mestrado e de Doutorado como caminho natural para o ingresso na docência. Essa perspectiva, conforme Isaia e Bolzan (2004), é bastante comum. Segundo elas, “...em termos de carreira docente, os professores, [são] induzidos, pelas exigências da Academia e seus órgãos reguladores, [acabando por considerar que] a docência depende da sua qualificação como pesquisadores, oferecidas pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu*”. (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 124, grifos nossos) Com efeito, a maioria desses cursos voltam-se, prioritariamente, para o desenvolvimento da pesquisa e de sujeitos para atuar nesse cenário, estabelecendo pouca vinculação com os saberes pedagógicos.

Ainda acerca dos trechos das falas em análise, é possível depreender uma referência à experiência de outros professores como fator influenciador das escolhas e práticas profissionais das entrevistadas. Anita realça a influência de sua irmã professora como contributo para sua prática profissional. E Pagu estabelece uma crítica a suas professoras que não tiveram experiência no mundo do trabalho, como enfermeiras, tendo ingressado, diretamente na docência, tal como se nota no trecho, a seguir:

Então, eu me formei muito nessa...é, assim, nessa perspectiva, no entanto, eu não queria ir logo pra o ensino. Né, então essa foi a...a escolha, digamos assim...consciente foi essa...né, de...eu sabia que eu queria, mas eu não queria sair da graduação e entrar logo na docência. É...até porque, assim, eu tinha meio que alguns traumas com alguns professores que eu via que não tinha...assim não tinha vivenciado o mundo do trabalho, como enfermeira, e tinha ido pra docência e...contribuiu muito pouco com a gente. [sic] (PAGU)

Sobre essa disposição de referenciar a vivência do outro, Tardif (2003) explica que os saberes relativos ao fazer docente provêm de diversas fontes, sendo uma delas ligada à experiência de certos professores, que entrecruzam a história de vida e formação dos futuros docentes. Trata-se de um movimento próprio, resultante das interações que o professor estabelece como sujeito sócio-histórico.

Em outro aspecto, a fala de Pagu coloca, novamente, em realce, a questão da heterogeneidade dos saberes profissionais do professor, reforçando a importância da tríade -

formação sócio-política, formação técnica e formação pedagógica – com destaque, em sua fala, para a necessidade não apenas de formação técnica, mas, também, de experiência técnico-profissional para a efetivação plena do fazer docente. Isso, de certo modo, ainda que a partir de uma perspectiva do trabalho do professor, nos remete a um dos pressupostos básicos da pedagogia marxista, base teórica fundamental para a conformação do arcabouço acerca do “currículo integrado”, que é a união do ensino com o trabalho produtivo.

Contudo, antes de discorrer, mais detidamente, sobre esse ponto, há ainda um questão sobre a “entrada na carreira” que convém mencionar. Trata-se do contato inicial com as situações de sala de aula que, conforme Nóvoa (1992), pode ser descrito a partir de duas categorizações, uma a que ele chama “sobrevivência”, e traduz o “choque do real”, o confronto inicial com a complexidade da situação profissional, e a “descoberta”, que traduz o entusiasmo inicial, a exaltação por, finalmente, ter a sua sala de aula, por se sentir colega num determinado corpo profissional. Esse sentimento, próprio da “descoberta” é bastante perceptível na seguinte fala de Tarsila: “...quando entrei aqui a primeira vez, que eu pus o pé aqui, que eu vim fazer não sei o que aqui, eu falei eu vou trabalhar aqui. Em 2000, eu estava aqui. Então, foi minha primeira vez, mesmo, como docente. Então, eu me senti...muito realizada. [sic]” (TARSILA)

Já na fala de Pagu, é possível vislumbrar os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, vivenciados em paralelo:

Então...a gente foi convidada pra dar algumas aulas no PROFAE⁵. Minha colega não gostava muito da área da docência e aí eu acabei me inserindo um pouco na...no ensino, né, no âmbito profissional, né, de enfermagem, é...através do PROFAE. E aí fiquei, mais ou menos, um semestre, ministrando alguns componentes lá. E aí foi uma experiência interessante, embora com todas as fragilidades e críticas que eu tenho ao PROFAE. Mas, assim...pra mim, foi uma experiência importante, né, e assim...de ver que gostava...eu sentia muito prazer de fazer aquilo, né, e reconhecia as precariedades que tavam ali. Então, houve, também, uma mistura...de um meio que...assim...interesse em querer fazer algo diferente, com maior qualidade...e associando ao que eu gostava, que era o ensino. [sic] (PAGU)

Para Nóvoa (1992), essa associação é bastante profícua, uma vez que é a “descoberta” que permite resistir aos conflitos de “sobrevivência”. Muito embora, existam

⁵ O Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores de Enfermagem (PROFAE) foi criado pelo Ministério da Saúde com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da atenção ambulatorial e hospitalar, por meio da redução do déficit de pessoal auxiliar de enfermagem qualificado, além de apoiar a dinamização e regulamentação do mercado de trabalho no setor saúde.

Trata-se de uma iniciativa político-pedagógica, sob a responsabilidade da Secretaria de Gestão e Investimentos em Saúde (SIS/MS), voltada para as pessoas que atuavam na prática de enfermagem e que não podiam adquirir formação profissional regulamentada em termos educacionais, ético-profissionais e trabalhistas. (SÓRIO, 2002, p. 21)

perfis em que apenas um desses componentes se estabeleça como dominante, gerando contornos com características diversas.

A essa conjuntura de “entrada de carreira”, segue-se um movimento, conforme Tardif (2003), de estruturação de prática profissional, consubstanciado em busca por aquisição de sentimento de competência e afirmação da rotina de trabalho. É a fase dita de exploração, caracterizada pela aprendizagem intensa do ofício. (TARDIF, 2003) Para o autor, ainda “...hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro.” (TARDIF, 2003, p. 14) Esse ponto é bem caracterizado na fala de Anita:

...desde o primeiro momento que eu entrei aqui, já no primeiro dia, falar como que eu trabalho, como que funciona e, no final, buscar neles onde foi que eu errei, onde que eu preciso de melhorar, o que vocês gostaram? Que que precisa...por isso aí traz para mim...uma crítica construtiva para que eu pudesse melhorar. E cada vez mais, sempre tenho trabalhado dessa forma. Até hoje, primeiro dia de aula, eu entro, eu converso, eu falo...como é a forma do meu trabalho...E...no final, eu busco neles....e aí? Aonde que eu preciso de melhorar? Onde foi...que a gente precisa, né...de...de crescer? Porque é um aprendizado...a docência, cada dia você aprende uma coisa... [sic] (ANITA)

Esse processo, segundo Tardif (2003), é bastante influenciado pelas experiências e conhecimentos prévios do docente. Conforme o autor,

Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas), antes mesmo de começarem a trabalhar (LORTIE, 1975). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo.

[...]

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais. (TARDIF, 2003, p. 13-14)

Sob esse prisma, é relevante destacar algumas considerações acerca do percurso estudantil dos sujeitos desse estudo. No que tange aos aspectos concernentes à formação em saúde, Tarsila considera-se “pré-SUS”, numa alusão ao período anterior à constituição do Sistema Único de Saúde. Destaca que terminou o ensino superior em 1987 e a sua formação, em boa medida, enfatizou os conhecimentos relativos à área de “gerenciamento em enfermagem”, uma vez que, no contexto da época, havia grande deficiência de enfermeiros (as) graduados (as) e os técnicos de enfermagem assumiam muitas atribuições (inclusive, setores), em um cenário em que os profissionais de nível superior, da área, eram tão restritos que, habitualmente, havia apenas um por instituição. Em relação às práticas de cuidado, a ênfase era

para a assistência hospitalar e para o sistema privado. As discussões acerca de saúde pública, no *locus* de inserção da depoente, eram muito insipientes, embora os movimentos reformistas já pudessem ser sentidos.

...tínhamos todas as disciplinas mas...no final lá...o que pesava mais era a parte do gerenciamento em enfermagem...que a gente, na época, chamava ainda de gerenciamento em enfermagem...o ponto era essa falta de enfermeiros, né, então o técnico assumia várias...até setores ele assumia com a supervisão de um enfermeiro só, né...e...por conta dessa necessidade também até de atender uma demanda do...do...do...mercado...né...em...próprio sistema de saúde, na época, ele era também muito focado para o hospital...para a assistência hospitalar, né...e...na faculdade não foi diferente...né...também é para atender a demanda que existia...necessidade que existia no mercado, né...até por conta da, da grande...privatização do sistema de saúde, então, era formado realmente pelo sistema privado, né...não tinha...é...a preocupação...a saúde pública...assim...era a saúde pública, nem se falava, ainda, em saúde pública...né...era considerado um trabalho de formiguinha, né...que...eram poucos os colegas que iam para a saúde pública...era uma questão até mais ideológica...apesar que, na época, já estava começando toda uma revolução... [sic] (TARSILA)

Esse contexto de ensino e trabalho da época é descrito por Almeida e Rocha (1986) da seguinte maneira:

A enfermeira, que já vinha desempenhando funções administrativas, passa a realizar mais ainda as funções gerenciais, ficando presa à engrenagem burocrática. E para possibilitar o atendimento médico que se avolumou na década de 70, não tanto devido ao aumento das pessoas atendidas, mas ao aumento de exames e intervenções técnicas, foi necessário um maior número de pessoas para pôr em execução esse instrumental. Para tal, o elemento escolhido foi o atendente, que não encarecia tanto os serviços prestados, pois não tem formação e é força de trabalho disponível, barata e de fácil subordinação. Aquelas funções administrativas de enfermagem, como a elaboração do plano assistencial do cuidado ao paciente, que seriam as funções essenciais da enfermeira na perseguição da qualidade de assistência de enfermagem, passam a não existir. Predominam então, as tarefas advindas da prescrição médica, que são realizadas por atendentes, e as gerenciais, necessárias para possibilitar o atendimento médico especializado, que serão realizadas pelas enfermeiras. (ALMEIDA; ROCHA, 1986, p. 74)

Em que pese que Tarsila vivenciou esse cenário sob diversos pontos de vista, já que galgou os diversos níveis da carreira, tendo iniciado seu percurso na área, em 1982, como pajem de enfermagem. Posteriormente, atuou como atendente de enfermagem, auxiliar de enfermagem, estagiária em enfermagem, até concluir seu curso de graduação e iniciar seu trabalho como enfermeira.

...aí eu comecei a trabalhar como...pajem hospitalar...né...eu conto muito essa história pros meninos porque...foi todo um caminho que foi construído, né...foi feito, né...que eles também podem construir esse caminho, né...e aí a gente vê bem essa fragmentação...então, o pajem hospitalar...ele era menos do que o atendente de

enfermagem, né...então a função basicamente...era...era um hospital de pediatria...um hospital muito grande...e aí minha função era dar banho...dar comida...né...colocar para dormir...trocar fralda...o máximo que eu fazia era aferir a temperatura corporal e...aplicar a nebulização...mas o que eu fazia próximo ao trabalho da enfermagem da época era isso... (TARSILA)

...aí depois...eu fui trabalhar num outro hospital, como atendente de enfermagem...aí você já tinha, né...assumir paciente...fazer todas as atividades de enfermagem, né...e a gente era supervisionada por uma auxiliar de enfermagem...não tínhamos técnicos ainda e...na verdade tinha um técnico de enfermagem, no hospital, e uma enfermeira que coordenava todo o serviço, né... Aí depois disso, eu...fui trabalhar como temporária na prefeitura municipal do Tatuapé....São Paulo, Hospital Municipal do Tatuapé...lá eu trabalhei como auxiliar de enfermagem....lá a estrutura já era outra, né...toda a...a organização do processo de trabalho já era outra, mas ainda tinha muito atendente, né...aí depois eu saí de lá. Aí já estava fazendo a faculdade...aí fui trabalhar como estagiária no...lá em São Paulo... [sic] (TARSILA)

Nesse sentido, a depoente parece emergir com roupagem semelhante a que Gramsci (1975) categoriza como “intelectual orgânico”. Conforme Semeraro (2006), o filósofo italiano, consciente da centralidade dos intelectuais no mundo contemporâneo, reserva a essa questão espaço significativo em seus estudos. Porém, ao contrário das teorias que defendiam a elitização dos intelectuais, Gramsci valoriza, com singularidade, o saber popular, “...defende a socialização do conhecimento e recria a função dos intelectuais, conectando-os às lutas políticas dos “subalternos”; (SEMERARO, 2006, p. 376) donde deriva a conceituação de “intelectual orgânico”.

Para Gramsci (1975):

Todo grupo social, ao nascer do terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria também, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que conferem homogeneidade e consciência da própria função não apenas no campo econômico, como também no social e político: o empresário capitalista gera junto consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. (GRAMSCI, 1975, p. 1.513)

Esse pensamento, conforme Semeraro (2006), encontra consonância com as ideias de Marx e Engels, que, em um movimento de crítica ao idealismo abstrato, ao positivismo cientificista e ao materialismo vulgar, apontavam para o surgimento de um outro tipo de intelectual: “...um ser, ao mesmo tempo, cientista, crítico e revolucionário.” (SEMERARO, 2006, p. 374)

Nascia, então, a filosofia da práxis. E, com ela, novos intelectuais politicamente compromissados com o próprio grupo social para fazer e escrever a história e, por isso, capazes de refletir sobre o entrelaçamento da produção material com as controvertidas práticas da reprodução simbólica. Mais do que elucubrações mentais, agora se fazia necessário conhecer o funcionamento da sociedade, descobrir os mecanismos de dominação encobertos pela ideologia dominante e os enfrentamentos

das classes na disputa pelo poder. Com isso, os intelectuais não podiam se esconder atrás da neutralidade científica e ficar alheios às contradições do seu tempo. Eram impelidos a se definir nos conflitos da história e a tomar partido. (SEMERARO, 2006, p. 374)

Nessa perspectiva, é possível supor que Tarsila, dado o entrelaçamento do seu percurso de formação com as contradições do processo de trabalho em enfermagem, aqui entendido como contexto de produção em que se materializa sua laborabilidade, adquiriu a “ótica dos defraudados” (MARX, 1989, p. 32), potencialmente capaz de influenciar a aquisição de energias revolucionárias para fazer parte do “...movimento real que supere o estado de coisas existentes”. (MARX, 1989, p. 32)

Isso parece ter influenciado a sua prática profissional e a sua concepção de ensino, tal como observa-se no excerto, abaixo:

...eu nasci para cuidar nas várias dimensões e, entre elas...a educação, né. E...essa minha...sempre eu me sentia muito incomodada no hospital, quando eu tinha a impressão que não tinha mais nada para fazer...que eu não ia dar conta de nada...eu sempre partia para a educação continuada, a educação em serviço...porque era um momento em que eu me sentia mais realizada, né, então...se eu via que administrativamente, tinha muitos entraves, eu...era através da educação que eu me realizava, porque eu achava assim...eu empoderando esses meninos, empoderando essas pessoas, elas poderiam, também, galgar outras coisas e até se tornar sujeitos de direito e lutar. [sic] (TARSILA, GRIFOS DA AUTORA)

No caso de Anita, o percurso formativo se deu na década de 1990, tendo concluído a graduação em 1993. No contexto, ainda havia uma ênfase na assistência hospitalar, embora a Constituição de 1988 já houvesse sinalizado para uma nova lógica de organização da saúde, consubstanciada na Lei 8142 e na Lei 8080 de 1990, que regulamentaram o capítulo da saúde na Constituição, instituindo o SUS.

...a escola, o currículo, o...estágio...as coisas era bastante diferente do que é hoje, mas a seriedade e o comprometimento que era a escola...deixou a desejar na questão que...que...do hospital...era...o...o...a escola...a universidade voltada pra a parte hospitalar...não tinha essa visão toda, né, voltada pra a saúde pública. [sic] (ANITA)

Já Pagu, formou-se no contexto dos anos 2000, concluindo a graduação em 2003. Segundo ela, o cenário era de mudanças curriculares, no bojo das discussões relativas às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Enfermagem, homologadas em 7 (sete) de novembro de 2001.

Para Fernandes e Rebouças (2013), essas diretrizes resultaram de um movimento iniciado na década de 1990, no Brasil, caracterizado pela mudança do modelo econômico, com

o acirramento da política neoliberal. Nesse contexto, se dá a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dezembro de 1996, “...que abre espaços para a flexibilização dos currículos de graduação e para a superação do modelo de ‘currículo mínimo’ e da ‘grade curricular’...” (FERNANDES; REBOUÇAS, 2013, p. 96), trazendo, desse modo, novas possibilidades para as Instituições de Ensino Superior, ao assegurar sua autonomia didático-científica.

Com isso, são realizados alguns encontros e seminários, desencadeados pela ABEn, com vistas a discutir e estabelecer diretrizes gerais para a educação em Enfermagem; os quais culminam na aprovação das DCN da área, que reforçaram a necessidade de articulação entre Educação e Saúde, com ênfase na promoção, prevenção, recuperação e reabilitação, consoante a concepção de saúde, os princípios e as diretrizes do SUS. (FERNANDES; REBOUÇAS, 2013)

É nesse contexto que se insere o percurso formativo de Pagu, no que concerne à graduação em Enfermagem, e, no qual, ela parece ter imergido, de modo intenso; passando esse, possivelmente, a influenciar suas escolhas profissionais e a sua concepção de ensino-aprendizagem. Isso encontra respaldo no pensamento de Tardif (2014), que defende que o saber do professor é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional.

E aí foi o momento em que as diretrizes foram implantadas. E aí criou-se uma comissão lá na Universidade pra...pensar uma nova reforma curricular, né. E aí criou um grupo de estudo pra...é...estudar as novas Diretrizes que foram aprovadas e passaram a vigorar em 2002. E foram criados, aqui na Bahia, alguns grupos, também, promovidos pela Associação Brasileira de Enfermagem, seção Bahia e...que, normalmente, tinha algumas alguns encontros aqui em Salvador, com presença de professores das 6 Universidades: aquele momento eram cinco universidades públicas na Bahia e uma particular. Então, as 4 universidades estaduais, mais 1 Universidade Federal e mais a Universidade Católica de Salvador. E aí esses fóruns...aqui na ABEN Bahia...eles serviam para...tanto assim...convidavam alguns expertises, principalmente, pessoas que estudavam currículo, que eram vinculada à Universidade Federal da Bahia, que era uma das nossas referências em termos de do estudo do currículo, a Professora Josicélia, que, naquela época, fazia parte da parte da comissão de especialistas do MEC, e outras professoras que também se empenhavam nesse estudo. E aí, começou a servir de...digamos assim...de um espaço mesmo...uma formação para professores e alunos que faziam parte das comissões de reformulação curricular. Então, foram espaços bem ricos....assim...que eu aprendi muito com essa...esse envolvimento e isso, associado à participação no movimento estudantil, em Centro Acadêmico, Diretório Central dos Estudantes...isso levou a gente a ter várias discussões, participar de eventos, organizar eventos estudantis, no qual o currículo era sempre uma coisa a ser discutida, né, assim como outras práticas, a defesa do direito à saúde...é...a própria organização, também, dos profissionais, né, da...da enfermagem. [sic] (PAGU)

No que concerne a práticas de cuidado, ao contrário de Anita e Tarsila, Pagu já refere uma formação em que as discussões acerca do Sistema Único de Saúde, das Políticas de Saúde e da Saúde Coletiva já eram mais presentes. É o que se evidencia na fala:

...minha turma foi a primeira turma do novo currículo de graduação em Enfermagem, que de certa forma já tentava atender um pouquinho as discussões que estavam acontecendo no âmbito do Ministério da Saúde e Educação. Então, eu já entrei nesse currículo que já trabalhava um pouco mais, né, a...a própria construção do Sistema Único de Saúde, né, conteúdos mais ligados à Epidemiologia, Saúde Coletiva, às políticas de saúde, então, isso foi muito forte na minha formação, mesmo que como primeira turma de um novo currículo, a gente teve vários entraves.... [sic] (PAGU)

Em relação aos elementos pedagógicos do currículo de formação das depoentes, todas referem ter estudado a partir de práticas e metodologias tradicionais. Apenas Pagu menciona um pequeno contato com algumas tentativas, embora restritas, de aplicação de metodologias de ensino-aprendizagem diversas do modelo tradicional, empregadas em sua graduação. É o que se observa no seguinte trecho:

Na universidade, assim, a gente continuava tendo o ensino, numa modalidade tradicional...né...foram poucas as...digamos assim...poucas as iniciativas de metodologias ativas, embora tivesse num processo, em que isso começava, já, a aparecer, né...E, até pela...pelo caráter da universidade em que eu estudei...ela era uma universidade onde as coisas fluíam um pouco mais, em termos das discussões. E tinha uma vontade de alguns professores de inserir algumas metodologias, né, mais ativas. A gente tinha uma vantagem...na época, tinha um curso de Educação Física, que era...um pouco mais novo que o nosso, porque o curso de Enfermagem...que eu estudei, já era...era o curso da saúde mais antigo na universidade. E, alguns anos atrás, antes de eu, né, entrar na universidade, tinha sido criado o curso de Educação Física. Isso ajudou bastante, porque, no departamento de saúde, o pessoal de Educação Física trazia muita coisa da...da educação, né. [sic] (PAGU)

No que concerne à vivência profissional, todas tiveram contato com os cenários de prática em Enfermagem, antes do ingresso na carreira docente. E mantiveram essa função concomitantemente ao magistério, durante boa parte de seu ofício na educação. Tarsila trabalhou em Pediatria, Unidade de Terapia Intensiva (UTI), Comissão de Controle de Infecção Hospitalar (CCIH), Coordenação Geral de Enfermagem, Serviço de Oncologia, Hemodiálise, Hemocentro, entre outros; tendo se afastado do campo, apenas em 2007, quando passou a dedicar-se, exclusivamente, à docência. Já Anita, trabalhou na Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e em Unidades de Atenção Primária em Saúde (UAPS's). Manteve duplo vínculo, entre serviço de saúde e educação, por 13 (treze) anos, entre 2000 e 2013, ano em que passa a atuar apenas como professora. Pagu, por sua vez, atuou em UAPS, em Secretaria Municipal de Saúde / Coordenação de Programas, em Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU),

na área hospitalar e em Vigilância Epidemiológica; sendo este seu último campo de prática antes de optar pela dedicação exclusiva à docência, em 2009.

Ao que parece, as marcas dessa confluência de experiências diversas está bastante presente na conformação da reforma curricular, aqui analisada. Dado o protagonismo docente no processo de mudança, ele traz as marcas das intensas vivências de Pagu, no bojo da implantação das novas Diretrizes Curriculares, em seu curso de graduação, realçadas em seu engajamento no Movimento Estudantil. Isso associa-se ao caráter de, em boa medida, “intelectual orgânica” de Tarsila, incorporando a ótica das diversas categorias de trabalhadores em enfermagem, com vivências múltiplas e diversificadas. Ao que agrega-se a disposição e capacidade para o trabalho de Anita. Suas experiências de trabalho e, principalmente, suas concepções de educação são elementos bastante importantes no processo de reforma curricular.

É óbvio, porém, que o professor sozinho não é capaz de transformar uma realidade escolar. Notadamente, ao considerar-se, conforme sugerido por Apple (2006), que a escola está intimamente relacionada com a sociedade, sendo entrecruzada por fatores econômicos e sócio-políticos. Conforme Arroyo (2013), em “...toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade.” (ARROYO, 2013, p. 36) Nessa perspectiva, segundo o autor, o currículo é um espaço privilegiado de disputas.

Em que pese que, no caso da reforma curricular em tela, além da luta teórica e ideológica no que concerne às nuances próprias da educação, sobrepõe-se, no campo da saúde, embates também importantes, com vistas à afirmação do direito à saúde no espaço político e no espaço escolar, enlevadas em um novo paradigma de saúde, que não se impõe mediante o arcabouço legal que o sustenta, mas tece-se, cotidianamente, através do trabalho diário daqueles que o defendem e o alimentam. (LIMA, 2007)

Para Tardif (2014), o saber docente repousa sobre todo um sistema que vem garantir [ou recusar] sua legitimidade: administração escolar, Ministério da Educação, sindicato, grupos científicos, entre outros. “Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos.” (TARDIF, 2014, p. 4)

Nesse sentido, muito além, do contributo docente, faz-se necessário, para compreender a gênese de uma proposta curricular, adentrar esses engendramentos e essas disputas que se materializam no espaço escolar. Nessa perspectiva, passa-se à discussão acerca do espaço e o contexto de enunciação do projeto de currículo, em estudo, destacando a sua tessitura e suas características principais. É o que se apresenta na próxima seção.

4.2 ESPAÇO ESCOLAR: FIOS E DESAFIOS ENREDADOS

Antes de iniciar a análise das falas no que concerne ao caminho percorrido para a reforma curricular, no Curso Técnico de Enfermagem, do IFBA, *campus* Eunápolis, com vistas ao “Currículo Integrado”, uma pequena digressão no que concerne à inserção político-social da escola analisada, bem como, acerca do posicionamento do referido curso nesse contexto, se faz pertinente.

Como subsídio teórico, ressalta-se, principalmente, as contribuições de Arroyo (2013), ao estabelecer que o currículo é um território de disputa, não só de cada mestre ou coletivo escolar, mas também de disputa externa. Para o autor, é um reducionismo considerar apenas as tensões intraescola e intracurriculares, admitindo que as tensões vêm apenas dos agentes internos à sala de aula. De tal forma que, se “...fossem outros, com outra formação, outros compromissos, a escola pública seria também outra na qualidade sonhada. Sem conflitos.” (ARROYO, 2013, p. 03) De modo diverso, o autor considera que, diante do quadro social e político em que a escola está imersa, é preciso, para além dos muros escolares, avançar as consequências dessas disputas, na correlação de forças sociais, políticas e culturais. (ARROYO, 2013) Para ele, nem as instituições de ensino, nem seus mestres e educandos estão à margem dessa rica e tensa dinâmica social.

Nessa perspectiva, em princípio, é preciso considerar, que o setor educacional, historicamente, não responde às necessidades de profissionalização, em nível fundamental e médio, para o setor saúde. (PEREIRA; RAMOS, 2006) De fato, as práticas de cuidados, associadas à prefiguração da Enfermagem, no Brasil, são exercidas, inicialmente, por religiosos e voluntários leigos, de uma maneira prática e simplificada, sem nenhuma exigência quanto ao nível de escolarização ou preparo formal. Essa realidade perdurou durante longo tempo, no país. (GERMANO, 1993)

Com o início do ensino oficial de Enfermagem, em 1890, a partir da promulgação do Decreto nº 791, cujo objetivo era a preparação de enfermeiros e de enfermeiras para trabalhar nos hospícios e hospitais civis e militares, já inicia-se um percurso marcado pela formação a partir da própria área; quer através de escolas de formação de trabalhadores nas próprias instituições de saúde; quer através de políticas de formação em serviço, como o Projeto Larga Escala e o PROFAE. O percurso formativo dos profissionais de saúde em nível fundamental e médio, mesmo constituindo uma necessidade do Capitalismo, foi tratado à parte da política educacional. Para Pereira e Ramos (2006), “...historicamente, a área da saúde vinha preparando o pessoal auxiliar e técnico, sendo bastante limitada a experiência no setor educação nesse

campo, com resultados pouco significativos, seja na quantidade, seja na qualidade.” (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 75) Ainda segundo as autoras, a ideia corrente nesse período, era de que “...ao Ministério da Educação cumpria somente o papel de normatizar os currículos mínimos profissionalizantes, nem sempre referenciados no processo de trabalho em saúde.” (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 75)

Esse norteamento é mantido no contexto da década de 1980, quando a definição constitucional, inscrita no artigo 18, da Constituição Federal de 1988, atribui ao SUS a função de ordenar a formação de recursos humanos em saúde; mantendo um estreito vínculo do percurso formativo com o aparato e as concepções internas ao setor.

De outro lado, a educação profissional, envidada pelas instituições de ensino, historicamente, enfatizam o ensino comercial e industrial, sendo a expressão “ensino profissional”, algumas vezes, ao longo da história, tomada como sinônimo de “ensino comercial” e de “ensino industrial”. Há, ainda, considerável vinculação com o meio agrário. Afinal, como afirma Cunha (2000), essa “...rede de escolas surgiu num contexto ainda sob o domínio do capital agrário-exportador, porém, em um tempo de industrialização vicejante...”. (CUNHA, 2000, p. 94) Não é por acaso que as Escolas de Aprendizes e Artífices, embriões da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criadas em 1909, no início da República brasileira, já se estruturam por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

O setor saúde, embora parte do setor de serviços, e, portanto com características do processo de produção no setor terciário da economia, ao mesmo tempo, possui características específicas, (PIRES, 2000) notadamente, se evocamos o pensamento marxista na saúde, que influencia o movimento da Reforma Sanitária, e define saúde como “...o resultado das relações sociais que os homens estabelecem em sociedade...” (LIMA, 2007, p. 2) e “...particularmente, como o produto das relações que os homens estabelecem com as formas de organização da produção material, que permitem ou não maior qualidade de vida...” (LIMA, 2007, p. 2), apontando, assim, “...para o papel de sensor crítico que o setor deve exercer sobre as políticas econômicas...” (AROUCA *apud* LIMA, 2007, p. 3), com vistas ao combate da mercantilização da saúde, materializada em intensa privatização dos serviços, principalmente, no que concerne à atenção hospitalar.

Nesse contexto, a relação ensino técnico em saúde e Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica parece ser algo ainda em construção. Uma consulta, mesmo que superficial, acerca dos cursos ofertados pelos Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia demonstra que a presença de cursos em saúde e, em específico, do Curso Técnico em Enfermagem, está circunscrita a poucas experiências.

Essa marca parece estar presente, sob o ponto de vista das entrevistadas, na realidade do IFBA, tal como se observa através da seguinte fala de Anita, referindo-se à formação em Enfermagem, no nível médio: “...porque, às vezes, a própria instituição desconhece a forma como a gente trabalha. Né, por exemplo, nós temos, a nível de Bahia, nós só temos o nível técnico aqui e em Barreiras.” [sic] (ANITA)

Desse modo, durante o percurso iniciado em 1996, quando houve a oferta do curso, na recém-inaugurada Unidade Descentralizada do CEFET-BA (1995), no município de Eunápolis, alguns entraves foram vivenciados, no sentido de adequação das especificidades da área à realidade do Centro Federal de Educação. Esse parece ter se constituído como o primeiro movimento de disputa, materializado pela busca de espaço, em uma arena híbrida.

Para Lessa (2002), a criação do CEFET-BA segue a mesma lógica dos já existentes CEFET's de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro, estruturando-se a partir da verticalização do ensino, com estrita vinculação ao sistema produtivo. Desse modo, a Enfermagem, conquanto exerça atividades de caráter diverso daquelas vinculadas à produção material do tipo industrial, apresenta singularidades no que concerne aos demais cursos estruturados na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa singularidade e esse alcance restrito, são demonstrados pelas falas de Pagu: “...e aí, foi, claramente, a Reitora, chegou lá um dia, e disse que não tinha interesse em ampliar a área de saúde no IFBA, a área de saúde era uma área muito complexa, e que a prioridade do IFBA eram outras áreas.” [sic] (PAGU) E,

Né, outra coisa, também, que prejudicou, bastante, é o fato da localização da área de saúde dentro do CEFET e, também, depois do Instituto. A área de saúde foi sempre um apêndice, não é...Aliás, área de saúde, não...que a gente nunca teve área de saúde, né...o curso Técnico de Enfermagem... [sic] (PAGU)

Para além disso, ainda conforme Lessa (2002), após as alterações instauradas pela LDB / 1996, notadamente no que concerne à separação entre ensino médio e educação profissional, e dada a intensa busca por vagas no CEFET-BA, a escola torna-se seletiva e complexa, perdendo sua característica de escola profissionalizante, e aproximando-se mais das escolas de preparação para o ensino superior. Nessa perspectiva, a classe trabalhadora teve a sua inserção na escola bastante dificultada, com exceção dos que ingressavam nos cursos técnicos, no caso, o Curso Técnico em Enfermagem. (LESSA, 2002)

Então, a gente...no período, né, do Fernando Henrique Cardoso a gente teve um desmonte de algumas escolas técnicas, né. Então...o número de matrículas caiu muito...é...ficou basicamente ensino médio e pouquíssimos cursos técnicos, isolados. Então, quando eu cheguei, a gente tinha uma estrutura enorme que, durante a manhã, tinha cursos...é...cursos de Ensino Médio, normal, né, onde era a elite da cidade estudava, e à noite, tinha dois cursos...duas turmas, na verdade, é...uma turma do curso técnico de enfermagem e uma turma de um curso de turismo, que, logo depois, também, veio acabar. Então...assim, a gente trabalhava numa mega estrutura, com todas aquelas salas de aula que você conhece...menos as novas...é...mais assim...onde dava...era até perigoso trabalhar lá, porque, às vezes...vários dias, eu dei aula sozinha, na estrutura, onde só estava eu e, praticamente, o porteiro da Instituição. [sic] (PAGU)

Para Ramos (2012), no bojo da desorganização do ensino técnico de nível médio,

Além de críticas ao custo da formação profissional de nível médio e à elitização desse tipo de ensino, que estaria ocorrendo principalmente em escolas federais, o Banco Mundial considerava que, num país onde o nível de escolaridade era tão baixo, aqueles que chegassem a fazer o ensino médio teriam expectativas e condições de prosseguir os estudos em vez de ingressar imediatamente no mercado de trabalho. Os recursos deveriam ser revertidos, então, para aqueles com menor expectativa social, principalmente mediante cursos profissionalizantes básicos, que requerem pouca escolaridade. [sic] (RAMOS, 2012, p. 35)

Essa cisão, ilustra a clássica dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, ou conforme Bobbitt (2004), o antagonismo entre escola prática e escola defensora da cultura. Em uma perspectiva bastante criticada por Gramsci (1991), ao afirmar que “...a escola profissional [destinada] às classes instrumentais, ao passo que a clássica [destinada] às classes dominantes e aos intelectuais...” (GRAMSCI, 1991, p. 118, grifos nossos) constitui um instrumento de legitimação da subordinação da classe trabalhadora à elite burguesa e, portanto, deve ser combatido. Segundo o teórico, cumpre romper com essa dicotomia através de uma escola unitária, capaz de formar intelectuais dentro da classe trabalhadora.

A esse respeito, mas a partir de uma análise situada no contexto da formação técnica em Enfermagem, Pereira e Ramos (2006) discorrem:

Não é estranho a esse problema um componente que pode ser pensado a partir da posição de classe desses trabalhadores, oriundos em sua ampla maioria das camadas populares ou de estratos da pequena classe média urbana, aos quais a estrutura excludente, ou de inclusão social forçada, da sociedade brasileira destina, no máximo, uma qualificação técnica baseada nos termos de simultânea desvalorização – do trabalho e do trabalhador. Para uns, a maioria, a mera inserção subalterna no sistema social e no mundo do trabalho. Para outros, por certo uma minoria, o prestígio conferido por títulos e diplomas, por uma formação mais qualificada, resultando em vantagens práticas e simbólicas, materiais e imaginárias. (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 11)

Esse parece ser o segundo movimento de disputa, consubstanciado na perspectiva de impor-se em um espaço de embate entre ensino técnico e ensino médio, materializado em

uma divisão de classe, estabelecida entre escola da elite e escola da classe trabalhadora, em que pese a estrita vinculação do curso com o ensino técnico e a classe trabalhadora, num contexto sócio-político de luta hegemônica pela manutenção dos meios de produção, da elite burguesa sobre a classe trabalhadora. (SAVIANI, 1994)

No que concerne à menção de Pagu à situação do ensino profissional no governo de Fernando Henrique Cardoso, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), corroborando a visão da entrevistada, esclarecem:

Na década de 1990, mormente durante os oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso, efetivou-se uma regressão profunda mediante as políticas de reformas do Estado, com o fim de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização. Processo de subordinação consentida e associada ao grande capital mormente financeiro, e agravamento da dependência anteriormente analisada. As reformas educacionais do governo Cardoso se plasmaram para que esta esfera se ajustasse aos processos de desregulamentação, flexibilização e privatização. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13)

Para os autores, consoante a posição da depoente, nos governos FHC houve um desmantelamento da “...educação profissional pública num processo de alinhamento às reformas neoliberais implementadas durante esses governos...” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19) Nesse período, conforme Pagu, as condições de trabalho no CEFET-BA eram bastante restritas. O número de docentes era limitado, não havia técnicos administrativos para o serviços de suporte ao ensino, e a remuneração não supria as expectativas dos profissionais, que, em sua maioria, mantinham outros vínculos de trabalho. “A gente não tinha funcionários técnico-administrativos que descem apoio, então, assim...se a gente precisasse de qualquer material, a gente tinha que sair pegando a chave, fazendo...indo tirar cópia...fazendo tudo que a gente precisava. [*sic*]” (PAGU) e “Então, nesses...nesse período foi muito ruim. O salário no CEFET era muito ruim. Então, o salário que eu ganhava no CEFET era menor que as minhas 20 h na Prefeitura, então a gente tinha uma relação ainda bem precária, e que não atraía. [*sic*]” (PAGU)

Esse contexto político, “...implicou o resgate de antigos ideários ordenadores da política educacional, como a Teoria do Capital Humano, juntamente com a disseminação de novas noções como a de competência e a de empregabilidade.” (RAMOS, 2012, p. 36) Do ponto de vista político-pedagógico, acompanhando o cenário, em âmbito nacional, iniciou-se uma reforma curricular, com base na “Pedagogia das Competências”, que tem em Philippe Perrenoud um de seus principais representantes, e cujo princípio é:

...a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do Capitalismo. Por essa ótica, a construção da identidade profissional do trabalhador torna-se produto das estratégias individuais que se desenvolvem em resposta aos desafios das instabilidades internas e externas à produção, o que inclui também estar preparado para o desemprego, o subemprego e o trabalho autônomo. (RAMOS, 2012, p. 37)

A esse respeito, Ramos (2002) comenta:

Modificada a estrutura do ensino técnico, avançou-se para o processo de reforma curricular, introduzindo-se a noção de competência como referência primordial. Um currículo baseado em competência parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transposta pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos ou resolução de problemas. (RAMOS, 2002, p. 404)

O resultado prático desse movimento é, ainda conforme Ramos (2012), a configuração dos “...pressupostos ético-políticos e psicopedagógicos da submissão da educação aos interesses imediatos do capital...” (RAMOS, 2012, p. 36), que, no caso aqui discutido, foram envidados durante os anos de 1990 e início dos anos 2000.

É nessa conjuntura sócio-histórica que emerge o Curso Técnico de Enfermagem do, na época, CEFET-BA, *campus* Eunápolis, inicialmente, estruturado a partir de um currículo no molde disciplinar e conteudista, mas que, no bojo das discussões, acerca da “Pedagogia das Competências”, vê-se obrigado a reformular o Projeto de Curso, em consonância com as novas Diretrizes nacionais. Nessa perspectiva, ocorre a primeira reforma curricular. Os trechos das falas, abaixo, ilustram o estranhamento inicial e as dificuldades de assimilação ante a imposição do novo modelo.

Aí veio “façam”, né. Entregaram aquelas diretrizes curriculares pra gente, né. Tá aqui, vocês façam. Mas ninguém sabia nem para onde ia, né. Até os conceitos, que que é competência, que é função, que que é subfunção, que que é habilidade. Foi assim muito difícil, né. [sic] (TARSILA)

Colega, foi tanta confusão...Cê sabe que eu não lembro bem assim...acho que...é...na verdade, foi uma imposição pra gente...a gente trabalhava antes, né, com um...com...com...tem o primeiro curso técnico...a gente teve Auxiliar de Enfermagem, curso emergencial, que era por disciplina, né...por semestre...tal...e aí veio pedindo que a gente precisava de fazer essa mudança em relação...e aí...começamos...tipo nós começamos...como diz o outro do começo, né...ninguém sabia pra onde que ia, como é que ia...então, busca daqui, busca aqui...pegamos né...os professores que tinham uma maior experiência...maior...que buscava e fomos pra cima do...do...pra poder ver, realmente. Foi exatamente dessa forma, mas com bastante dificuldades...bastante... [sic] (ANITA)

Vale ressaltar que esses novos parâmetros surgem a partir do Parecer CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica) nº 16, de 05 (cinco) de outubro

de 1999, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Tal parecer é acompanhado de uma publicação do Ministério da Educação, que figura como uma espécie de matriz para aplicação dos Referenciais Curriculares, havendo um volume específico para área profissional da saúde. Pagu refere-se a ele como o “livrinho rosa”:

Foi quando...justamente...foi quando surgiu essa orientação. Se você pegar um livrinho...é um livrinho rosa que o...lá no IFBA, a gente usava ele muito pra consulta...antes, né, do Decreto de 2005. E aí, ele...ele trazia mesmo...as competências, as habilidades que tinham que ser desenvolvidas...a estrutura geral dos cursos...foi quando determinou que todos os cursos na área de saúde tinham que ter o primeiro módulo comum, né...cê não tinha quer ter curso...cê não podia ter áreas muito específicas...por que seria...o aluno poderia transitar...fazer esse curso...esse primeiro módulo e poderia ir para qualquer...mudar de curso...então, tinha essa perspectiva e foi quando foi muito forte essa questão das competências e habilidades, que foi bem em paralelo com aquela discussão que surgiu das diretrizes curriculares para os cursos da área de saúde da graduação, também, que começou trabalhar muito com essa terminologia de competências e habilidades. [sic] (PAGU)

Conforme a depoente salienta, os referenciais ancoram-se na “Pedagogia das Competências” que perpassa boa parte da orientação didático-pedagógica da política educacional estabelecida. No texto de introdução dos “Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico”, logo no capítulo I, já é possível encontrar o título “Novo Paradigma: emergência do conceito de competência e reposicionamento do currículo”. Em seu início, lê-se:

A educação profissional está concebida sob um paradigma pedagógico que, embora novo do ponto de vista da sua incorporação oficial, já há algum tempo frequenta e inspira muitos discursos e estudos, sem estar, ainda, presente de forma significativa na real prática educacional. De acordo com esse paradigma e como resposta ao novo perfil que a laborabilidade ou a trabalhabilidade vem assumindo, o foco central da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências. (MEC, 2000a, p. 9)

Para Ramos (2002), a noção de competência, pela conotação individual que carrega, torna-se um código privilegiado para o estreitamento da relação escola/empresa, a partir do conceito de qualificação, tendendo a despolitizar essa relação. “Questões relacionadas às oportunidades educativas, ao desemprego, à precarização das relações de trabalho, às perdas salariais, entre outras, assumem um caráter estritamente técnico.” (RAMOS, 2006, p. 2002)

Não obstante, esse norte passa a subsidiar o Plano de Curso da formação técnica em Enfermagem do CEFET-BA, ainda que de modo impositivo, e sem grande preparo prévio do corpo docente para atuar dentro dessa nova lógica. Além desses entraves, o momento coincide, conforme Pagu, com um contexto de tensões internas ao contexto escolar:

...foi uma época em que o CEFET [...] conta-se...eu não vivenciei, né, mas conta-se que...de gestões muito antidemocráticas...e houve, meio que, muitas tensões, na verdade, na época, da reformulação do curso. E, meio que, imposições da gestão, a nível central, na época...[sic] (PAGU)

...os professores que estavam no campus de Eunápolis, né, que era o curso mais antigo...tinha um curso mais recente no campus de Barreiras, que não tinha professor efetivo nenhum...enfermeiro...trabalhava com professores substitutos e quem comandou a reforma curricular, foi um profissional de uma outra área. Cá, em Eunápolis, tinha um grupo de enfermeiras que começou a...a mexer nessa proposta curricular.

[...]

...as enfermeiras que tinham se envolvido e que...construído uma proposta, né, essa proposta não foi aceita pelo Conselho Superior. Então, a proposta de Eunápolis, ela foi descartada, completamente...a Instituição não aceitava ter um currículo distinto nos dois...nos dois *campus*. Então...queria que fosse um currículo único, para as duas unidades. E aí... é...o currículo como tinha influência política, porque, assim, existia vinculação política, [...] com o pessoal de barreiras [...] Então, assim, houve um 'privilegiamento' do curso...do projeto que foi enviado por Barreiras... [sic] (PAGU)

Sobre esses movimentos de disputa, Arroyo esclarece que a “...escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais.” (ARROYO, 2013, p. 7) Em que pese que na “...construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado.” (ARROYO, 2013, p. 7); figurando, portanto, como ponto fulcral de disputas.

Disputa que permeou a reestruturação curricular citada, por meio do embate entre os professores das Unidades de Eunápolis e de Barreiras para aprovação de sua proposta de currículo, muito embora o processo não tenha se estabelecido em uma perspectiva de autonomia do corpo docente, mas antes em uma concepção de controle do trabalho dos professores, deixando-lhes apenas o papel de cumprir o que os órgãos do Ministério da Educação haviam prescrito.

Com efeito, estudos realizados neste domínio apontam para diferentes modos de conceber as reestruturações educativas e curriculares. De um lado, situam-se os que, numa lógica educacional e de organização do currículo *top-down*, defendem modos de controle das escolas e do trabalho dos professores que lhes deixe apenas o papel de cumprir o que pelos órgãos do Ministério é prescrito. Do outro, os ‘que apostam na (...) autonomia, pretendendo ver a solução numa descentralização e numa maior capacitação das escolas e dos professores’. (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 198)

Esse movimento impositivo, possivelmente, enquadra-se no contexto que Moysés (1994) descreve como a redução da função do professor a mero executor de determinações que lhe são atribuídas pelos especialistas, aos quais cabe a tarefa de conceber, planejar e avaliar o processo pedagógico.

A subtração da grande parcela de responsabilidade que lhe cabia pelo ensino e a submissão da sua autonomia a instâncias superiores de poder foram algumas das perversas consequências impostas por uma política educacional que intencionou dividir e burocratizar o trabalho, separando e diversificando os discursos dos envolvidos na educação. (MOYSÉS, 1994, p. 16)

Nesse processo, a reorganização por meio das competências, estabelecida na reforma curricular emanada no CEFET-BA, na perspectiva de superação do currículo fragmentado em disciplinas parece não ter avançado para uma corporeidade de trabalho educativo mais significativa e inovadora. Pagu expressa uma percepção a esse respeito: “Porque, o currículo anterior ao de 2005, ele é uma falsa proposta de currículo integrado, onde fazia os módulo, mas nada batia com nada.” [sic] (PAGU)

Sobre essa análise, Ramos comenta a relação entre competências e disciplinas, ao afirmar que:

Os limites de um currículo dualista e fragmentado em disciplinas, desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos, não se superam pela substituição das disciplinas pelas competências, ao contrário, esta perspectiva agrava a dualidade. É preciso compreender o que significam as disciplinas no processo histórico de construção dos conhecimentos, suas especificidades em termos científicos e escolares e os pressupostos epistemológicos que subjazem a forma hegemônica de organização curricular. (RAMOS, 2012, p. 108)

Nessa perspectiva, o currículo em estudo, já nasce com muitas deficiências e inadequações, fruto de seu processo de construção. É o que se observa nas seguintes falas:

...o currículo...que tá...aí como eles só fizeram *control C control V* da cópia do Ministério...ficou uma coisa, totalmente, distorcida, muitos conteúdos foram jogados de qualquer forma, então assim...tinha cargas horárias absurdas pra algumas coisas e outras faltavam...então assim...foi só uma introdução mecânica de algo que...Então, assim...a gente tinha problemas absurdos. [sic] (PAGU)

...aí começa esse currículo desta forma. E, ainda, todas as enfermeiras ninguém...se negaram a coordenar o curso. Então...eu entro na Instituição, em 2004, em um momento que o curso era coordenado por uma nutricionista, que tinha vinculação com o diretor-geral, né, e que tinha...que era um grupo de oposição total ao grupo do restante das enfermeiras concursadas... [sic] (PAGU)

No que tange ao delineamento político, intraescolar, explicitado por Pagu na fala acima, Tardif (2014) esclarece que o saber docente é entrecruzado por um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização. Nesse sentido, a administração escolar, em suas múltiplas formas, aliada a outras instâncias, influencia e repercute no fazer dos professores, atribuindo uma questão social, além da dimensão cognitiva ou epistemológica, às configurações do que o professor deve saber ensinar. (TARDIF, 2014)

Nesse sentido, o currículo estabelecido no CEFET-BA parece ter se efetivado em uma arena de muitas tensões e conflitos. Essa situação perdurou até o ano de 2005, quando no bojo das transformações político-sociais emanadas, uma nova reforma curricular começa a engendrar-se, vislumbrando o aqui denominado “Currículo Integrado”; tal como será discutido na próxima seção.

4.3 A TESSITURA CURRICULAR: IDEIA OU FORÇA MATERIAL?

O objetivo deste capítulo é descrever o caminho percorrido pelos sujeitos do IFBA, *campus* Eunápolis, para a formulação do que aqui designa-se por “Currículo Integrado”, e cujo conteúdo norteia o curso desenvolvido para formação de Técnico em Enfermagem. Nesse sentido, busca-se delinear os acontecimentos mais destacados que culminaram na reforma curricular, bem como caracterizar as principais marcas estabelecidas no projeto.

O primeiro marco para a mudança é a revogação do Decreto 2208/1997 e a gênese do Decreto 5154 / 2004. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), vários momentos contribuíram para o amadurecimento desse processo, “...que não tomou forma em uma via de mão única, ao contrário, manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início...”. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012, p. 22) As controvérsias iniciam-se nas lutas sociais dos anos 1980, pela redemocratização do país e pela remoção do “entulho autoritário”, e são retomadas, no início de 2003, “...com a eleição do presidente Lula e com a perspectiva de um governo democrático popular...”. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012, p. 22)

O Decreto nº 2208/97 e a Portaria nº 646/97 proíbem “...a pretendida formação integrada e regulamentam formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado...”. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012, p. 25) Com o Decreto nº 5154 / 2004, o que se tenta é resgatar a consolidação da base unitária do ensino médio, “...que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação dos seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas.” (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012, p. 37) O Decreto, ainda, “...tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980”. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012, p. 37)

Conforme o texto jurídico, a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio poderia se dar nas seguintes modalidades:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004)

Sobre essas mudanças instauradas pelo Decreto, bem como acerca do momento político, Pagu comenta o seguinte:

Então, com o Decreto 5.154, os diversos...todos os cursos..., né, dos...dos...federais de educação e das escolas técnicas tiveram que se adequar. O que é...como Fernando Henrique tinha acabado com o ensino integrado, né, aí ensino integrado não de currículo integrado, mas o...o... ensino médio integrado ao ensino profissionalizante. É...o governo Lula ele traz essa...ele retoma isso, e acaba, inclusive, com a modalidade de ensino médio sem ser integrado. Então...a gente...os cursos passou a ser...depois do Decreto 5154...os cursos passaram...a ter que ser...ou era curso técnico integrado ao ensino médio, ou curso técnico subsequente, ou curso superior, né... [...]

E aí...quando a gente teve que reestruturar todos os cursos, porque aí...o ensino médio que tinha lá teve que começar a pensar os cursos de...integrados que faríamos, e o que que ia manter com o subsequente. [sic] (PAGU)

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), essa articulação no ensino médio é bastante importante, na medida que consideramos que, nessa modalidade, o dualismo na educação brasileira atinge sua maior expressão. “É nesse nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?”. (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2012, p. 31)

Não obstante, ressalta-se que, nesse estudo, o emprego do termo “currículo integrado” não restringe-se ao modo de organização do ensino médio, articulado à educação profissional. Mas antes, amplia-se essa acepção, resgatando fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos de uma educação politécnica e omnilateral, baseada no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci; admitindo que essa base de pensamento pode perpassar qualquer organização de ensino.

A ideia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual e envolve uma formação a partir do próprio trabalho social, que desenvolve os fundamentos, os princípios, que estão na base da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permitem compreender o seu funcionamento. (SAVIANI, 1989, p. 19)

No Curso Técnico em Enfermagem, em análise, por exemplo, a forma de organização não se deu através da modalidade de ensino integrado. A opção foi por estruturá-lo nos moldes de ensino subsequente, o que, porém, não inviabiliza a análise no que concerne ao “currículo integrado”, aqui admitido como fundamento filosófico e epistemológico.

No trecho a seguir, Pagu fala sobre as questões consideradas para a inviabilidade de organização do curso na modalidade integrada:

... a gente viu a inviabilidade do curso integrado, tanto por ser o curso técnico, um curso que já tem carga horária muito alta, né...a demanda desse curso, geralmente, muito mais...a nossa demanda lá, historicamente, lá, nossa demanda era de pessoas adultas...a gente não tinha muito jovem procurando, né, e, também, por uma outra questão, que naquela época, ainda era uma dúvida muito grande pra gente, né, porque, quando você abre pra alunos jovens, vai entrar com alunos de 14, de 15 anos...como é que a gente faria isso no serviço de saúde...então gerou muita inquietação... como é que a gente coloca um aluno de 15 anos pra ir pras...instituições de saúde. [sic] (PAGU)

Já na fala de Tarsila, abaixo, vislumbra-se uma elucubração acerca das possibilidades de integração no contexto dos cursos subsequentes, especificamente no Técnico em Enfermagem; apontando para a questão do trabalho como princípio educativo, um dos pontos chave no contexto da politecnia:

...a enfermagem, embora, é...a gente não tenha, né, é...essas disciplinas da base comum, mas gente tem...outras disciplinas, né...é...ligadas à área de humanas, ou mesmo na área de exatas, né mas que também estejam envolvidas nessa formação integral, né, tendo o trabalho como princípio educativo. [sic] (TARSILA)

Desse modo, dada a impossibilidade de estruturação do curso na modalidade integrada, mas admitindo a possibilidade de buscar-se estratégias de integração, começa a se desenhar a reforma curricular no CEFET-BA, *campus* Eunápolis. Pagu fala a esse respeito:

E aí...quando a gente teve que reestruturar todos os cursos, porque aí...o ensino médio que tinha lá teve que começar a pensar os cursos de...integrados que faríamos, e o que que ia manter com o subsequente. [...]
Então, assim...em 2005, a gente começou a estudar, a prestar...e aí eu trouxe muito dessa bagagem que eu tinha vivenciado na universidade, como nenhuma delas tinha vivenciado isso. Então assim... eu tinha essa bagagem das exposições de currículo...da discussão de diretrizes...aí eu comecei a meio que...eu coordenei o processo de reforma curricular, né, e a gente foi fazendo várias oficinas...construindo alguns

espaços, onde a gente discutia, inclusive, chamando os outros professores, porque como o currículo envolve professores da área de humanas, professor da área de educação física, isso, né, e aí a gente, né...administração, e aí...a gente foi... [sic] (PAGU)

A fala revela certo grau de protagonismo de Pagu, na coordenação do processo de reforma curricular. A esse respeito, Tarsila faz algumas menções, referindo-se à colega: “...tinha muitas coisas boas para dar, né...já vinha de uma formação diferenciada [...], né...já era uma nova formação...um outro olhar, né. E aí ela já tinha essa proposta de mexer no currículo... [sic]” (TARSILA)

Sobre esse importante papel docente, evidenciado pelos movimentos iniciais de Pagu, Leite e Fernandes (2010) nos esclarecem que “...existe um certo consenso em relação à ideia de que os professores são peças centrais na construção da mudança em educação, quer o sejam como meros consumidores do currículo, quer como seus configuradores.” (LEITE; FERNANDES, 2010, p. 16)

No contexto do Curso Técnico em Enfermagem do CEFET-BA, ao lado do protagonismo docente, figuraram como fatores motivacionais para a mudança, estruturando as ações dos professores, questões políticas, associadas a aspectos ideológicos. Aqueles explicitados na fala de Pagu, a seguir, e esses bem evidenciados pela fala de Tarsila, abaixo:

...então, foi a nossa oportunidade de fazer um outro projeto que não fosse um projeto de Barreiras. E uma das coisas que a gente logo negociou...que a gente não ia trabalhar no curso... porque os cursos não tinham que ser iguais, né. E aí, nesse momento, já foi um outro cenário político, onde o diretor ele já começa com uma postura diferente. Até mesmo, porque com a entrada do governo Lula, ele sabia que ele precisava ganhar eleições se ele quisesse continuar. [sic] (PAGU)

....realmente, é por conta da necessidade de atualizar, né. O currículo é...ele foi feito pra isso, pra acompanhar essa mudança da sociedade...a própria mudança do mercado, também, porque não adianta a gente negar, existe um mercado de trabalho, né, embora a gente fale muito do mundo do trabalho, existe um mercado de trabalho, mas a gente não deve, apesar de existir esse mercado de trabalho, a gente não deve, também, é...deixar nossa base humana, né, de formação, realmente, mais integral, né. Então, essa necessidade de mudança mesmo, formar mesmo a pessoa da forma mais integral, para modificar, realmente, o mundo, apesar do mercado de trabalho, apesar desse sistema é...bastante cruel ainda... [sic] (TARSILA)

No que tange ao cenário político, evoca-se, mais uma vez, Arroyo (2013), que afirma que a “...escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais. Nós mesmos, como profissionais da escola, somos o foco de tensas disputas.” (ARROYO, 2013, p. 10) Nesse sentido, os embates derivam da própria configuração do espaço escolar, figurando como foco mais próximo das disputas o currículo.

Já em relação ao aspecto ideológico, Moysés (1994) lembra que a tarefa docente é complexa, requer preparo e compromisso; envolvimento e responsabilidade. “É algo que se define pelo engajamento do educador com a causa democrática e se expressa pelo seu desejo de instrumentalizar política e tecnicamente o seu aluno, ajudando-o a construir-se como sujeito social. (MOYSÉS, 1994, p. 13-14) Esse comprometimento, materializado em base ideológica bem consubstanciada, figura como ingrediente fundamental em todo o processo de mudança engendrado no espaço escolar.

Acredita-se que esse movimento de disputa corporificado pelas Unidades de Eunápolis e Barreira, e perpassado pelo viés da política intraescolar, resulta em uma insatisfação dos professores de Eunápolis com suas condições de trabalho. Isso, associado a uma ideologia docente, em boa medida influenciada pelas experiências prévias de Pagu, no contexto de sua formação superior, e pelas vivências de Tarsila como trabalhadora de saúde, dado o entrelaçamento do seu percurso de formação com as contradições do processo de trabalho em Enfermagem, constituíram força motriz para o processo de mudança.

Muito embora, após análise documental do texto do Projeto Pedagógico de Curso – PPC, materialização da proposta curricular, tenha se notado que as concepções ideológicas não repousem tão claras; permanecendo muito forte e marcante, no texto, os conceitos relativos à “Pedagogia das Competências”, base da proposta anterior, oriunda da Unidade de Barreiras, e com a qual os docentes de Eunápolis desejavam romper.

Essa mistura de concepções aparece, também na fala de Anita, ao ser questionada acerca de seu entendimento sobre “currículo integrado”: “Com currículo integrado...eu não entendi...não...como assim...que que você quer dizer?...No sentido de...de...de competências e habilidades? Nesse sentido? [*sic*]” (ANITA)

Talvez isso derive de uma perspectiva de ruptura com o modelo conteudista e disciplinar, que, do ponto de vista pedagógico, é um ponto de congruência entre as duas propostas. Não obstante, Moysés (1994) nos alerta que essa situação não é incomum.

Percebe-se, sem grande esforço, que falta clareza nas representações que o professor tem de muitos aspectos básicos da educação. Normalmente, ignora quais são as concepções teóricas que subjazem ao seu trabalho. Assim, misturando concepções, orientando-se ora pelos livros didáticos e “guias do professor”, ora pelo seu bom senso, ele o vai realizando. Falta-lhe sobretudo coerência. (MOYSÉS, 1994, p. 17)

Para a autora, isso, em boa medida, resulta da subtração do professor “...da grande parcela de responsabilidade que lhe cabia pelo ensino e a submissão da sua autonomia a instâncias superiores de poder.” (MOYSÉS, 1994, p. 16) Nessa perspectiva, ainda que

consciente de seu papel docente, pode prescindir de alguns subsídios teóricos que subjazem sua prática.

De outro modo, Ramos (2012) explica que pelo fato de

...a competência implicar a solução de problemas e a ação voltada para os resultados, a pedagogia das competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se em problemas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos. (RAMOS, 2012, p. 114)

Muito embora, a autora considere que a noção de competências, de modo diverso, promove, na verdade, a desintegração curricular. Não obstante, ainda que embasado em uma perspectiva de ruptura, o texto curricular do Curso Técnico em Enfermagem do CEFET-BA mantém muitas similaridades com o texto anterior, objeto de mudança. É o que se observa, por exemplo, ao comparar-se os objetivos específicos, estabelecidos nos dois PPC's:

FIGURA 2 – QUADRO 2

Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver no aluno as competências e habilidades necessárias para o desempenho de atividades na área de saúde, como membro de equipe multiprofissional da área. • Contribuir para a qualidade da assistência de enfermagem no sistema de atenção à saúde do Município de Eunápolis e região; • Formar profissionais com competências cognitivas, psicomotoras e afetivas para executar ações de Enfermagem fundamentadas nos conhecimentos técnico-científicos, éticos e educacionais, a fim de contribuir para a qualidade do cuidar em enfermagem. Esse profissional atuara sob a supervisão do Enfermeiro; • Requalificar profissionais que já atuam na área de saúde, subárea de enfermagem.

Fonte: PPC TÉCNICO EM ENFERMAGEM – CEFET/BA, 2000

FIGURA 3 – QUADRO 3

Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar ao discente o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para o desempenho de atividades de Enfermagem, como membro de equipe multiprofissional da área da saúde; • Contribuir para a qualidade da assistência de enfermagem no sistema de atenção à saúde do Município de Eunápolis e região; • Formar profissionais, afim de que os mesmos desenvolvam competências cognitivas, psicomotoras e afetivas para executar ações de Enfermagem, sob supervisão do Enfermeiro, fundamentadas nos conhecimentos técnico-científicos, éticos e educacionais, a fim de contribuir para a qualidade do CUIDAR EM ENFEMAGEM; • Qualificar profissionais que já atuam na área de saúde, subárea de enfermagem.

Fonte: PPC TÉCNICO EM ENFERMAGEM – CEFET/BA, 2005

Como se observa, o texto apresenta muitas similaridades, com alterações pontuais. Além disso, os termos “competências” e “habilidades” expressas no documento do ano 2000, são mantidos na reformulação de 2005. E não se configuram como esboços dispersos, eles realmente mantêm-se como orientadores da organização curricular. Inclusive, vale ressaltar que as competências e as habilidades estabelecidas pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, divulgados em 2000, e utilizados como base para a formulação do PPC construído no mesmo ano, são mantidos na íntegra, sem nenhuma alteração no PPC de 2005.

A seção denominada “parâmetros pedagógicos” também não traz novidades, em comparação com o projeto anterior. Trata-se de composição idêntica:

FIGURA 4 – QUADRO 4

Parâmetros Pedagógicos
<ul style="list-style-type: none"> • Destacar a metodologia de Projetos dando enfoque ao processo de construção de competências e habilidades no mundo do trabalho respeitando as experiências dos discentes como ponto de partida de sua formação. • Utilizar a Metodologia de Projetos que estimulem o desenvolvimento de competências e habilidades para intervenção nas áreas clínica e social, como projetos comunitários, diagnósticos participativos, visando a promoção da reflexão sobre o contexto político social e econômico da vida comunitária e o exercício da cidadania. • Apoiar os gestores das Instituições prestadoras de assistência à saúde para desenvolver condições de Educação Continuada, procurando alternativas para os problemas comuns. • Desenvolver Projetos que propiciem interação entre os alunos e o contexto socioeconômico e político-sanitário, possibilitando a percepção, compreensão, interpretação das carências e soluções de problemas de maneira interdisciplinar e participativa. • Desenvolver, durante o curso, a participação dos alunos em projetos de pesquisa na comunidade e nos órgãos públicos e privados visando o desenvolvimento da visão crítico-reflexiva dos seus integrantes, incentivando o desenvolvimento de habilidades e competências e a interdisciplinaridade, relacionada com as vivências práticas. • Avaliar o currículo de forma processual, envolvendo o corpo docente, discente e profissionais do serviço, para a permuta de experiências e tomada de decisão sobre a sua formação profissional. • Avaliar o aluno durante o processo de construção das competências e habilidades no decorrer da implementação dos projetos, visando superar as dificuldades encontradas com a reposição de competências e as reorientações dos trabalhos, por meio de apresentação de relatórios de atividades e avaliação de desempenho. • Vincular educação e trabalho, na perspectiva da laboralidade.

Fonte: PPC Técnico em Enfermagem – CEFET/BA, 2005

Tais parâmetro parecem, também, nutrir estreita consonância com a noção de competência como referencial primordial, pois, conforme esclarece Ramos (2002), “...o currículo baseado em competências parte da análise do processo de trabalho, da qual se constrói uma matriz referencial a ser transportada pedagogicamente para uma organização modular, adotando-se uma abordagem metodológica baseada em projetos...”. (RAMOS, 2002, p. 404)

No que concerne à alocação dos subitens dos blocos temáticos e alocação de cargas-horárias nota-se algumas diferenças, embora a carga horária geral e a carga horária de estágio permaneçam idênticas. A base de construção é a matriz de referência para a subárea de Enfermagem estabelecida pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico de 2000, que subsidia ambas as propostas curriculares.

TABELA 5 - QUADRO 5

FUNÇÕES						
1. APOIO AO DIAGNÓSTICO	1.1. Preparação e Acompanhamento de Exames Diagnósticos					
2. EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE	2.1. Educação para o Autocuidado					
3. PROTEÇÃO E PREVENÇÃO	3.1. Promoção da Saúde e Segurança no trabalho	3.2. Biossegurança nas Ações de Saúde	3.3. Promoção da Biossegurança nas Ações de Enfermagem	3.4. Assistência em Saúde Coletiva		
4. RECUPERAÇÃO / REABILITAÇÃO	4.1. Prestação de Primeiros Socorros	4.2. Assistência a Clientes /Pacientes em Tratamento Clínico	4.3. Assistência a Clientes/ Pacientes em Tratamento Cirúrgico	4.4. Assistência em Saúde Mental	4.5. Assistência a Clientes/ pacientes em Situações de Urgência e Emergência	4.6. Assistência à Criança, ao Adolescente/ Jovem e à Mulher
5. GESTÃO EM SAÚDE	5.1. Organização do Processo de Trabalho em Saúde	5.2. Organização do Processo de Trabalho em Enfermagem				4.7. Assistência a Pacientes em Estado Grave

Fonte: Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (2000)

Não obstante, ainda que em face de tantas similaridades, as depoentes enfatizam em seus discursos que a mudança curricular foi preponderante. Observe-se a fala de Pagu:

...né, então, a gente pegou aquilo ali e passou a dar uma roupagem onde aquele currículo integrado pudesse acontecer. Porque, o currículo anterior, de 2005, ele é uma falsa proposta de currículo integrado, onde fazia os módulo, mas nada batia com nada. Então...a gente começou...na reforma curricular, a gente tentou dar sentido àquilo ali. [sic] (PAGU)

Essa intenção, embora restrita sob o ponto de vista da análise documental acerca do currículo construído, parece obter ancoragem teórica nos subsídios que as depoentes (com mais força em Tarsila) referem como marcas de suas escolhas. Como exemplo, cita-se a seguinte fala, em referência ao currículo:

É...a proposta é a integração das disciplinas propedêuticas, né, que não se chama mais propedêuticas, mas da base comum, com as disciplinas técnicas, né. Eu penso na formação integral, né...essa formação omnilateral, que tanto se fala, que a gente tanto almeja, mas que a gente não consegue. Então não é formar apenas para o trabalho, para o mercado de trabalho, mas eu acho que...tendo o trabalho como princípio educativo, né. A formação humana, mesmo, né, do sujeito que vai modificar o mundo, né, que consegue fazer essa reflexão e intervir nesse mundo que tá, atual, né. [sic] (TARSILA)

Nessa perspectiva, ainda que sob uma base formal enredada pela “Pedagogia das Competências”, a ideologia que subjaz parece aproximar-se do ideário de “currículo integrado”, em sua acepção epistemológica. Sua base teórica, apontada em algumas falas, ao menos no que tange às intenções, parecem alinhar-se as formulações educacionais de Antônio Gramsci, enfocando o trabalho como princípio educativo, e incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1981)

Todavia é preciso considerar que as contradições são inerentes ao processo; ponderando, desse modo, que, no percurso de implantação da proposta, muitas dificuldades e negociações precisaram ser estabelecidas, implicando ora em aproximação, ora em distanciamento no que concerne à concepção original do projeto. Como dificuldades iniciais, cita-se as disputas políticas engendradas com as instâncias superiores e com a Unidade de Barreiras, conforme explicitado no movimento de reforma descrito, anteriormente.

Não obstante tais entraves, a proposta de currículo consegue aprovação e passa a vigorar a partir de 2005:

E aí, muito pelo contrário, a gente conseguiu reverter o jogo...porque, como a gente tinha um grupo de enfermeiros, e a gente começou a ter um poder de argumentação melhor, Barreiras começou a...a...procurar a gente pra dar orientações em como

modificar o currículo deles. E é tanto que a gente conseguiu aprovar o nosso primeiro, né. Aí foi quando a gente implementou o currículo 2005. [sic] (PAGU)

Nesse sentido, é interessante salientar que, embora influenciado por rearranjos nas políticas públicas educacionais engendradas em âmbito nacional, a proposta gestada no Curso Técnico em Enfermagem da Unidade de Eunápolis do CEFET-BA manteve-se singular. Do mesmo modo que a unidade de Barreiras optou por não adotar as concepções oriundas de Eunápolis, os outros cursos da Unidade e, até mesmo da instituição CEFET-BA, embora alvo das mesmas proposições legais, mantiveram-se em organizações curriculares mais voltadas para o modelo conteudista. A mudança mais vigorosa foi mesmo a incorporação da modalidade de ensino integrado, do ponto de vista meramente formal, estruturando-se o ensino médio articulado à educação profissional.

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) isso não é uma mera casualidade, antes está em consonância com arranjos oriundos da política nacional:

O fato é que, após um ano de vigência do Decreto n. 5.154/2004, a mobilização esperada não ocorreu. O que se viu, logo a seguir, foi o inverso. De uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais, passou-se à fragmentação iniciada internamente, no próprio Ministério da Educação. Com efeito, a partir de 28 de julho de 2004, três dias após o Decreto n. 5.154/2004 ser exarado, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica com um modelo restrito à aprendizagem profissional. Além disso, passou-se a enfrentar uma nova e complicada conjuntura: a reestruturação do MEC colocou a política do ensino médio na Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional. Algumas medidas tomadas pelo Ministério da Educação posteriormente comprovaram que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1091)

Esses apontamentos, ao mesmo tempo que lançam luz sobre as rupturas no processo, em âmbito local e nacional, evidenciam, de modo mais consistente, a pertinência da análise dessa proposta curricular no âmbito do Curso Técnico em Enfermagem, dada a sua singularidade. Antes de passar à análise pormenorizada das estratégias estabelecidas no escopo do projeto, com vistas ao alcance da pretensa integralidade, vale ressaltar, um fato sócio-histórico, em âmbito nacional, que influencia o contexto de desenvolvimento da reforma curricular em tela. Trata-se da ampliação da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, através da criação dos Institutos Federais, época em que o CEFET-BA é transformado em IFBA.

Para Moura (2012), essa emergência dos IF's, engendrou-se como uma solução pacificadora estabelecida no bojo das discussões emanadas no setor, vinculando-se a mudança

da institucionalidade ao processo de ampliação da rede, através de escolas com algumas características de universidades, embora voltadas para a educação profissional, em todos os seus níveis e modalidades, e com vistas à verticalização do ensino. (MOURA, 2012) A legislação que estabelece esse processo relaciona-se à Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008.

Conforme Pagu, essa mudança transmutou-se em alterações nas condições de trabalho e novas perspectivas, que, segundo a depoente, representaram uma alternância positiva: “Com a criação dos Institutos Federais, houve uma mudança muito grande, inclusive, essas...possibilidades de ampliação da área de atuação, né, de melhoria de condições de trabalho...melhoria salarial e, principalmente, para a qualificação. [*sic*]” (PAGU)

Não obstante, novos desafios se delinearam, conforme será descrito na próxima seção, a qual será dedicada à explicitação dos aspectos essenciais da proposta curricular, bem como ao levantamento dos principais entraves engendrados no âmbito da reforma.

4.4 O CURRÍCULO ENREDADO: TUDO O QUE É SÓLIDO SE DESMANCHA NO AR?

4.4.1 A materialidade do currículo

Nessa seção, serão discutidos os desafios oriundos da reforma curricular em análise, percorrendo acerca de algumas adaptações necessárias para a implantação do novo modelo, quer na dimensão pedagógica, quer na dimensão administrativa e estrutural; e buscando estabelecer as concepções ideológicas envolvidas nessas ações. Para tanto, procurou-se fundamentos enunciados na concepção curricular, a partir da análise do conteúdo das falas e do texto expresso no PPC do curso.

Em primeiro lugar cabe destacar, conforme dito anteriormente, que a base de formulação do currículo, embora pareça contraditório, foi a “Pedagogia das Competências”, muito presente na primeira reforma curricular, em 2000, e cujos pressupostos foram mantidos. Elementos compatíveis com a ideologia de “currículo integrado” parecem, a princípio, não ter emanado de uma escolha didático-pedagógica, mas figurado como consequência frente ao desejo de se adequar a formação, no curso em análise, à perspectiva marxista da saúde, em consonância com a proposta de mudança de paradigma sanitário: do modelo flexneriano, centrado na atenção médica e apoiado em uma concepção de saúde como ausência de doença, para uma dimensão focada na produção social da saúde, em que a mesma é entendida como qualidade de vida, isto é, um bem-estar físico, mental e social.

Como embasamento para a afirmativa, ressalta-se a pequena presença de discurso pedagógico acerca da educação integral, em oposição a um forte e reiterado discurso político frente à arena de saúde. A partir de uma avaliação superficial, através de uma ferramenta de análise estatística de textos, percebe-se que as palavras que evocam a área da saúde são predominantes em relação aos subsídios pedagógicos e ideológicos acerca de “currículo integrado”.

FIGURA 6 – QUADRO 6

	PALAVRAS	PORCENTAGEM DE RECORRÊNCIA
1	Currículo Curricular Currículos	0,4885%
2	Saúde	0,44216%
3	Enfermagem Enfermeira Enfermeiras Enfermeiro Enfermeiros	0,41718%
4	Trabalhar Trabalho	0,40648%
5	Técnico	0,13906%
6	Educação	0,21751%
7	Integrado Integral Integração Integrados	0,15687%
8	Competências Competência	0,0713%
9	Pedagógico Pedagógica Pedagógicos	0,06773%
10	Interdisciplinar Interdisciplinares	0,06061%

Fonte: Acervo constituído a partir da fala das depoentes, tratado a partir da ferramenta “Contador de Palavras”⁶

FIGURA 7 – QUADRO 7

	PALAVRAS	PORCENTAGEM DE RECORRÊNCIA
1	Saúde	1,42509%
2	Enfermagem	1,222523%
3	Trabalho	0,66041%
4	Técnicas	0,35627%
5	Prevenção	0,2433%
6	Competências Competência	0,26068%
7	Comunidade	0,19986%
8	Habilidades	0,17379%
9	Hospitalar	0,15206%
10	Educação	0,14772%
11	Coletiva	0,04344%
12	Interdisciplinar	0,04344%

⁶ Disponível em < <http://linguistica.insite.com.br/corpus.php>>

13	Integral	0,0391%
14	Curricular	0,03909%
	Currículo	
15	Autonomia	0,03475%

Fonte: PPC Técnico em Enfermagem – CEFET/BA, 2005, tratado a partir da ferramenta “Contador de Palavras”

Como se observa, as palavras “enfermagem” e “saúde” são recorrentes em ambas as análises, o que demonstra o comprometimento e a especificidade do projeto no que tange à área para a qual foi desenvolvido. No acervo constituído pelas falas das depoentes nota-se, também, e em posição central, a recorrência da palavra currículo, o que não se observa no corpo do PPC analisado. Tal fato pode ser resultado da peculiaridade inerente ao estudo, no que concerne à temática.

Na sequência, aparecem as palavras que evocam o campo semântico de “trabalho”, recursivas, também, em ambas as análises. No que concerne ao conteúdo, esse talvez seja um dos elementos mais fortes de que o trabalho como princípio educativo permeou de modo intenso a construção curricular, aproximando-a das concepções de “Escola Unitária” e “Politecnia”. Sobre essa centralidade da formação a partir do trabalho, perpassando a relevância do conceito para existência humana, Ramos (2012), citando Lukács (1978) e Mészáros (1981), comenta:

A produção da existência humana, portanto, se faz mediada, em primeira ordem, pelo trabalho. Primeiramente, como característica inerente ao ser humano de agir sobre o real, apropriando-se de seus potenciais e transformando-o. Por isto o trabalho é uma categoria ontológica: é inerente à espécie humana e primeira mediação na produção de bens, conhecimentos e cultura. (RAMOS, 2012, p. 108)

Nessa perspectiva, acredita-se que a preocupação com a esfera do trabalho, no bojo da discussão curricular, evidencia, como pressuposto na organização do currículo, a formação humana, que concebe o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive; tendo o trabalho como princípio educativo, no sentido em que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes. (RAMOS, 2012) Concepções bastante presentes na fala de Tarsila:

Eu penso na formação integral, né...essa formação omnilateral, que tanto se fala, que a gente tanto almeja, mas que a gente não consegue. Então não é formar apenas para o trabalho, para o mercado de trabalho, mas eu acho que...tendo o trabalho como princípio educativo, né. A formação humana, mesmo, né, do sujeito que vai modificar o mundo, né, que consegue fazer essa reflexão e intervir nesse mundo que tá, atual, né. [sic] (TARSILA)

Muito embora a materialização dos pressupostos ideológicos, na perspectiva de conceitos pedagógicos expressos nos depoimentos e no texto do PPC, não se estabeleçam de forma tão nítida. Observa-se, por exemplo, que, nas falas, os termos “integrado”, “integral”, “integração” e “integrado” não aparecem com tanta frequência. Contudo, é no texto curricular que se nota com melhor clareza as lacunas. Nele, é possível localizar o termo “integral”, porém com uma porcentagem de frequência quase nula. Tal fato, conforme explicitado anteriormente, ao que parece, demonstra que a construção não pautou-se na perspectiva de aplicação de matrizes teóricas-metodológicas estabelecidas, mas antes emergiu na espontaneidade do anseio de uma proposta educacional mais condizente com o cenário da saúde, em âmbito nacional.

Lima (2007) comenta acerca desse processo de mudança inerente ao setor, e, por conseguinte, acerca da necessidade de alterações no processo de formação em saúde:

... com esse projeto de reforma que ia além da reforma setorial, o movimento não podia deixar de exigir também mudanças no conteúdo e na forma de pensar e fazer saúde. Isso vai se expressar na ampliação do conceito de saúde e na necessidade de reestruturação do processo de trabalho em saúde, a partir da redefinição do seu modelo assistencial. Por outro lado, essas mudanças passam a exigir também um novo compromisso ético-político dos trabalhadores de saúde, pautado fundamentalmente na questão da construção da democracia e na defesa da dignidade humana, assim como mudanças na materialidade das práticas e da formação em saúde. (LIMA, 2007, p. 2)

Essas reformas estabelecidas na saúde aparecem, conforme Nunes (1997), estreitamente vinculadas a um projeto pedagógico. Tanto assim que, inicialmente na Medicina, procurou-se criticar a biologização do ensino, calcado em práticas individuais e centradas no hospital. Nesse processo, buscou-se fornecer uma visão menos fragmentada do indivíduo, com vistas à integração biopsicossocial e ao modelo de medicina “integral” no plano da comunidade.

Para Pagu essa interface ensino e saúde expressa-se, também, nas estratégias e instrumentos utilizados, no âmbito do SUS, no bojo das políticas de educação em saúde:

... E, também, o próprio Sistema Único de Saúde, ele bebeu muito da educação... não é... Então assim... tudo o que foi sendo construído, a partir... desde a questão dos polos de educação permanente, de lá pra cá, né... das políticas de educação em saúde, das políticas de educação permanente... né... até agora... as... as políticas de educação popular em saúde, ela vem, também, no âmbito da saúde, fazendo isso, também... Então, não é só na área de educação, a área da saúde, né, em termos de política pública, ela vem dialogando, pelo menos, vinha, né... [risos] pelo menos, vinha dialogando com essas outras áreas, né... [sic] (PAGU)

Essa política de “educação popular em saúde”, citada por Pagu, inicia-se, conforme Oliveira (2007), em 1970, quando “...a educação popular, de inspiração freireana, começa a ser posta em prática em outras esferas além da escola.” (OLIVEIRA, 2007, p. 77) Contudo, nos

anos de 1960, pessoas que pensavam a cultura popular como um momento de processo político já compartilhavam seus pressupostos:

...o primeiro é que a cultura se constrói na história e é obra humana resultante de interações mediatizadas entre trabalho e a comunicação de consciências. Outro suposto, complementar a esse, é que ‘... em sociedades desiguais, regidas por interesses e conflitos de/entre classes sociais, culturas humanas são construções de práticas da vida, de regras e códigos de relações e de sistemas de sentidos que obedecem a tais interesses e procuram tornar ocultos ou desvelam as origens sociais das desigualdades e as razões ideológicas e políticas dos conflitos’... (OLIVEIRA, 2007, p. 76).

Nesse sentido tais paradigmas, no bojo do movimento sanitário entre outros movimentos da saúde, estabelecem, em boa medida, congruências com o ideologia de “currículo integrado”; estando, conforme Lima, “...na origem das discussões então travadas em torno da concepção politécnica de ensino no âmbito do setor saúde. Essa concepção de ensino, tributária da tradição socialista, tem por objetivo permitir o domínio dos fundamentos das diversas técnicas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas.” (LIMA, 2007, p. 4)

A seu modo, Pagu comenta essa perspectiva de mudança curricular em consonância com as necessidades instauradas na saúde:

Aí fizemos a mudança é...tentando fazer essa construção, mas, também, tentando fazer um diálogo com o campo da saúde...com as mudanças que tavam acontecendo...perai gente, esses módulos tem que ter sentido...Aí foi quando a gente começou a fazer esse diálogo entre o currículo integrado e aquilo ali... [sic] (PAGU)

É...então assim...acho que a principal vantagem é a gente fazer essa conexão, né, a gente tá formando, né...profissionais numa perspectiva que atende, né, aquilo que vem sendo construído, também, em termos é...teórico-práticos, no contexto do sistema de saúde, né. [sic] (PAGU)

Olha...primeiro...vantagens no modelo, primeiramente, eu vejo a questão da gente...fazer a disputa ideológica não só no âmbito da educação, mas também, no âmbito do modelo das práticas de saúde. Então, especificamente, no curso, né, nos cursos da área de saúde...esse modelo ele casa com o que a gente sempre almejou de formação, né, assim...da...de profissionais, para atuar na...na área de saúde, desde 1800...1988...pra cá... [sic] (PAGU)

Em que pese que, conforme Nunes (1994),

...em cada formação social concreta, a educação cumpre um papel fundamental na reprodução da organização dos serviços de saúde e se cristaliza na reatualização e preservação das práticas específicas, tanto nas dimensões do conhecimento quanto nas técnicas e no conteúdo ideológico. (NUNES, 1994, p. 10-11)

Nesse sentido, uma das principais estratégias estabelecidas no currículo, com vistas à pretensa integração, é a articulação do mundo do trabalho com o contexto de ensino através de projetos interdisciplinares, em consonância com os níveis de prevenção que subjazem a saúde coletiva.

...são os projetos interdisciplinares. Essa...esse foi nosso carro-chefe pra gente fazer o currículo andar. Porque a gente sabia que se ficasse só os módulos, como tava antes, os módulos...cada um...os componentes...dividindo as cargas 'horariazinhas' e fazendo a nossa 'escalinha' de aula...isso a gente já tinha vivenciado no outro e não tinha dado certo. Então, a gente por isso que a gente pensou...os módulos fazendo sentido com os níveis de prevenção e fazendo projetos interdisciplinares, que pudesse tornar aquilo ali palpável, né, inclusive é...mexer um pouco e envolver os professores que não eram da nossa área. [...]

Então, que que é geral em todos os cursos da área da saúde. Aí pensamos os determinantes sociais da saúde. Então, pensamos o módulo I para discutir elementos, principalmente, voltados à promoção da saúde, né. Então, esse módulo I, ele teria um projeto interdisciplinar, né, ele tem componentes nele...componentes curriculares que...das diversas áreas do conhecimento...né, que dá pra esse aluno pensar, analisar condições de saúde...pensar determinantes de saúde...então, ele tem mais haver com promoção da saúde. E aí, nesse módulo, os alunos viam Ciências Sociais, Biologia, via Informática, via...é...né...conteúdos mais específicos da saúde coletiva, mas também via parasitologia, via microbiologia, ou seja, coisas que desse pra ele...ele percebia...educação física, administração, ou seja, todos os aspectos dos determinantes sociais de saúde, a gente conseguia contemplar ali. Então, pensamos um projeto interdisciplinar em que o aluno avaliasse, né, condições de saúde de uma dada população, né, que envolvesse desde a qualidade dos serviços de saúde, mas também, até as condições de vida e de trabalho, né, território... [sic] (PAGU)

A abordagem, a partir da utilização de projetos, não chega a ser uma inovação didático-metodológica nas estratégias de ensino. Trata-se de instrumento bastante recorrente no âmbito da “Pedagogia das Competências”, sendo, portanto, incorporado ao curso já na reforma de 2000. Conforme Ramos (2012), das proposições metodológicas propagadas no âmbito das “competências”, “...a mais difundida foi o trabalho por projetos.” (RAMOS; 2012; p. 115)

Contudo, ainda segundo a autora, o “...que a pedagogia das competências não considera, entretanto, é que os problemas a que se propõe resolver não são exclusivamente pedagógicos. Com isso, Ramos (2012) demarca um posicionamento de crítica ao alcance, para ela restritivo, da “Pedagogia das Competências”, limitando-se à mobilização de capacidades cognitivas, sem promover a compreensão dos problemas na sua essência, com vistas à sua superação.

É nessa perspectiva que a abordagem através de projetos, no contexto do Curso Técnico em Enfermagem do IFBA parece, de certo modo, distanciar-se da “Pedagogia das Competências”, aproximando-se das concepções de “currículo integrado”. Nessa perspectiva, ressalta-se que os delineamentos instaurados na proposta não ancoram-se em situações-

problema simuladas, nem limitam-se a discussões no âmbito intraescolar. Trata-se de proposições embasadas nas relações que constituem e estruturam a realidade objetiva, em interface com o mundo do trabalho e com o contexto de organização da saúde, como materialidade da prática profissional.

Note-se, por exemplo, a proposta de projeto para o terceiro módulo do curso:

Então, o projeto do terceiro módulo é bem interessante por isso. Porque...a partir de um caso...um estudo...aí...é a primeira vez que a gente coloca... que o projeto é um estudo de caso.... então é um estudo de caso de um paciente internado, mas que esse aluno tem que acompanhar esse paciente no pós internação...vê como é que ele se insere na rede depois que ele sai do internamento e acompanhamento domiciliar. [sic] (PAGU)

Tal proposta, possibilita a apreensão do conhecimento de uma forma mais elaborada, pois permite a compreensão dos fundamentos do fenômeno estudado, à medida que efetiva-se em um contexto real de trabalho, em uma concepção ampliada, que prevê a análise da rede de assistência, no âmbito da Saúde Coletiva, propondo uma reflexão crítica acerca do contexto material de trabalho em saúde.

Nas falas de Tarsila, a seguir, é possível notar, essas múltiplas potencialidades e intencionalidades, no âmbito do trabalho com projetos:

...a gente tá conseguindo ainda...com todas as dificuldade, a gente consegue ainda uma boa formação, né, a gente consegue que o estudante ele perceba...a realidade, né, que ele é capaz de fazer intervenção, principalmente, através dos projetos. Então, quando ele vai, realmente, pra...pra prática...a gente ainda consegue essa prática social...né, quando ele vai para a realidade e ele vê, e ele traz de novo pra cá e...a gente teoriza, ele faz essa reflexão e a gente volta pra lá, trazendo as ações, eu acho que...eu penso que ele consegue perceber que ele é...ele consegue ser agente de mudança, né...e que lá depois como profissional, ele também vai poder ser agente de mudança...nem que seja um pouquinho, o que ele fizer de pouquinho, vai ajudar. [sic] (TARSILA)

...ele pode fazer educação em saúde, que ele pode modificar, entendeu, que ele pode, é, de certa forma, instrumentalizar essas pessoas, para que elas possam mudar, também, as próprias condições socioeconômicas, ser mais autônomas. Eu não consigo ver outra forma, eu não consigo ver outra forma de mudar o mundo se não for assim... porque a gente tem um papel no mundo importante. [sic] (TARSILA)

Outra importante estratégia de integração utilizada, contudo mais no âmbito organizacional, são as reuniões de planejamento, que integram os docentes, e objetivam a troca de experiências e saberes, com vistas à localização de possibilidades de integração. É o que explicita Tarsila, em sua fala:

...a gente já lançou várias estratégias...a gente já lançou outras estratégias para conseguir esse diálogo...as reuniões de...as reuniões de, de, de...organização de

módulo, né...trazendo os professores...possibilitando que eles falem de que forma que eles trabalham, de que forma o outro possa...pode contribuir....né...eu acho que a gente já lançou mão de muitas coisas sim... [sic] (TARSILA)

Sobre essa centralidade do diálogo em um processo de construção que vise à integralidade, Pontuschka (2002) afirma que o “...diálogo, a interlocução sobre um mundo, uma realidade partilhada, embora vista sobre diferentes ângulos, é o principal motor, o que desencadeia e mantém o movimento do grupo.” (PONTUSCHKA, 2002, p. 23) Paulo Freire também sinaliza a esse respeito, ao afirmar que o diálogo é um instrumento por excelência pelo qual o conhecimento se produz. Para ele, o diálogo se dá no encontro entre seres humanos que pronunciam o mundo e o re-pronunciam após problematizá-lo, um ato de criação e recriação. (FREIRE, 1980) Para Oliveira (2007), “...diálogo entre sujeitos é educação não alienada e não alienante.” (OLIVEIRA, 2007, p. 75)

Conforme Pagu trata-se de ferramenta essencial para a construção do currículo integrado:

...as pessoas estão ali, elas discutem, elas...é...estão juntas fisicamente. E num processo desse não tem como ser virtual, né. Na construção de um currículo integrado, as pessoas precisam estar integradas, elas precisam sentar juntas, elas precisam...então...assim.. [sic] (PAGU)

Nesse contexto, exige-se a mobilização de novos e diversos saberes docentes, numa perspectiva de ruptura com o processo de trabalho calcado na fragmentação dos saberes e na desarticulação entre os profissionais; engendrando desafios e novas abordagens, tal como será descrito no capítulo a seguir.

4.4.2 Desafios e perspectivas

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tido como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, de modos de pensar diversos. (ARROYO, 2013, p. 72)

Nesse sentido, toda reforma curricular e, especificamente, a reforma aqui tratada, na perspectiva da formação integral, baseada na concepção materialista dialética de conhecimento, envolve muitos desafios e disputas. Via de regra, o processo não ocorre de modo

linear e uniforme, mas entremeia-se por rupturas e continuidades, com vistas a sua consolidação ou a sua superação.

No caso em tela, pôde-se perceber, através da fala das depoentes, que o percurso desenvolveu-se de modo bastante heterogêneo, tendo se pautado, desde sua gênese, por vários entraves. E, embora o trabalho com o currículo já conte com cerca de onze anos, alguns desafios ainda permanecem, além de novos obstáculos que foram se conformando, ao longo do tempo. De modo que, conforme as entrevistadas, é possível que a proposta, ainda que com bons resultados no que concerne à formação, seja transformada, dada as disputas ideológicas estabelecidas no espaço escolar.

Um dos desafios iniciais, ainda no bojo da implantação do currículo, diz respeito à dificuldade, dada à experiência formativa da maioria dos docentes calcada na tradição cartesiana, para adaptação aos novos saberes exigidos no contexto da proposta curricular alternativa. Anita discorre a esse respeito:

No início, né, como eu te falei, a gente teve algumas...bastante dificuldade, até entender, né...que...como que....para poder a...colocar na prática, realmente, a questão da gente enquanto professores aprender a dividir com o outro, na verdade, né. O que que eu, no meu conteúdo, que eu posso trabalhar junto com você, que a gente pode tentar trabalhar em equipe. Que a gente tá muito acostumado...eu vou lá...pego a minha cadernetinha, boto aqui debaixo do braço e escrevo ali que que eu fiz. Que que eu posso trabalhar junto com o outro, né? Então vê assim...a gente tem um crescimento em relação a isso, mas a gente tem essas dificuldades, essas dificuldades a gente encontra. [sic] (ANITA)

Essa questão, associada a outros aspectos estruturais e ideológicos, parecem ter ocasionado um baixo envolvimento no processo inicial de estruturação da reforma curricular: “A gente teve bastante dificuldade, né...as pessoas, né...faltou muito interesse...faltou, tipo assim... “ah...não sei”, “não quero saber”, mas não teve grande envolvimento, mas as pessoas foram contribuindo, à medida que foi saindo, né. [sic]” (TARSILA)

O envolvimento limitado, bem como as dificuldades de adaptação, podem estar relacionados à ideia de “*habitus professoral*”, explicitada por Bourdieu. Para o autor “*habitus*” seria:

...o sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam os produtos de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1970, p. 15)

Nesse sentido, relaciona-se ao comportamento objetivado pelo professor, de acordo com a posição social que ocupa no processo de ensinar. De modo que a prática pedagógica encontra-se estritamente relacionada a ele. E uma mudança no ensino que instaure um novo sistema de pensamento e uma prática pedagógica diversa, constitui um embate direto com o “*habitus professoral*”, estabelecido por alguns docentes. Assim, quanto mais distante do comportamento objetivado, anteriormente, maior dificuldade de adesão do professor à nova realidade de ensino.

Pagu, embora sem uma menção tácita à ideia de “*habitus*” fala acerca dessa heterogeneidade na recepção da proposta de reforma curricular, por parte dos docentes, no contexto do IFBA: “Então, essa é uma questão que eu acho que o que conta aí é a trajetória e o perfil dos docentes...eu não vejo outra explicação pra isso... [sic]” (PAGU). E,

...alguns aderem de verdade, até por ter uma identificação ideológica, outros acham interessante, né, e apesar de não ter uma afinidade ideológica, com a proposta, mas acaba achando interessante. Tem aquele grupo de professores que tanto faz....então, ele vai, ele faz...E tem aqueles super-resistentes. [sic] (PAGU)

Já Tarsila, ainda que de modo intuitivo, reconhece elementos de seu “*habitus professoral*” e a maneira como ele interfere na experiência de trabalho com a nova proposta pedagógica. É o que se nota na sua fala, a seguir, referindo-se à sua experiência subjetiva com o “currículo integrado”: “... para mim parece que já estava dentro de mim, era algo...não sei...era como se tivesse tudo isso dentro de mim, né. E aí eu fui, também, junto com ela. A gente foi construindo. [sic]” (TARSILA)

Saviani (2008), fala a esse respeito, ao afirmar que, quando se adquire um *habitus*, pratica-se com tamanha naturalidade, que as coisas acontecem como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea, embora, para o autor, a relação, na verdade, não se estabeleça dessa maneira, mas de forma adquirida.

Nesse sentido, a conformação de *habitus professorais* diversos, em torno de uma proposta curricular alternativa, enseja graus de dificuldades diversos, conforme o perfil dos docentes envolvidos. Esse é um movimento de intensa disputa. Contudo, para as depoentes desse estudo, essa não foi a principal barreira para a constituição do currículo. Há, nas falas, uma consciência acerca desse movimento de disputa ideológica entre os pares, sendo o mesmo encarado como parte inerente ao processo.

Para Pagu, as principais barreiras a serem enfrentadas foram as barreiras organizacionais. Observe-se:

...uma...a primeira questão é a barreira organizacional. Né, a forma como as instituições de ensino estão organizadas, principalmente, instituições seculares como essa. A gente tava em uma unidade que, por mais que ela fosse, relativamente, nova, mas ela está numa instituição CEFET, que é secular. Né, então, assim...isso, por mais que a gente, localmente, pudesse até construir mecanismos e...driblar um pouco isso, mas a gente estava vinculado a uma administração central, né, onde literalmente é central, porque tudo era centralizado. As decisões importantes, né...as unidades, né, enquanto CEFET, e os *campi*, enquanto Instituto, eles não tinham autonomia político-pedagógica, e...então...financeira. Então, essa estrutura organizacional, da gente poder ter liberdade, pra poder pensar currículo diferente, ela esbarra ali. Então, você tinha que mandar. As pessoas que aprovavam...até a forma de organização, pra mim...a gente não tinha gente do *campus* que viesse...o único representante que gente podia ter no Conselho Superior inteiro, era o Diretor da unidade e, que, às vezes, nem jogava no nosso time. [risos] Entendeu? Então, assim...cê não tinha lugar nenhum com que dialogar. É uma forma administrativa, onde o Conselho Superior do Instituto é, totalmente, distante dos *campi* do interior... [...] Né, então, a gente não...não tem esse espaço democrático de decisão. A gente...as coisas não podem...A gente nunca pôde vir defender o nosso projeto no curso. [*sic*] (PAGU)

Sacristan (1998) discorre sobre isso, ao afirmar que o currículo, como processo, envolve uma multiplicidade de relações, abertas ou tácitas, em diversos âmbitos, que vão das decisões administrativas às práticas pedagógicas na escola como instituição e nas unidades escolares especificamente. Para o autor, a compreensão do currículo emana, também, desse complexo de relações.

No caso dos Institutos Federais, a sua Lei de criação (Lei 11.892 de 2008), já preconiza como missão institucional, a contribuição para o desenvolvimento socioeconômico local e regional, tendo como uma das estratégias efetivas a interiorização. Com isso, na perspectiva de um estrutura *multicampi*, a organização se dá através de *campi* alocados em municípios, conforme critérios diversos, vinculados a uma Reitoria central. O processo de aprovação de propostas curriculares se dá mediante análise de conselhos, de caráter consultivo e deliberativo, composto por representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar.

Para Pagu, esse desenho organizativo configurou-se como um dificultador no processo de consolidação da proposta curricular alternativa. Conforme a depoente, o *campus* de Eunápolis, como uma unidade do interior, sempre esteve muito distante da Reitoria, não apenas em termos geográficos mas, principalmente, no que concerne aos aspectos administrativos; dificultando o processo de diálogo e negociação no que concerne ao processo de disputa inerente à reforma curricular.

Moura (2012) corrobora com essa visão ao afirmar que, com a criação dos IF's deslocou-se a centralidade das discussões, no âmbito da escola, da perspectiva de construção de projetos político-pedagógicos bem fundamentados, passando-se a privilegiar questões de cunho organizativo, como a estrutura administrativa das novas instituições e a ocupação dos novos cargos criados. Esse contexto, associado aos fatores de distância enunciados, pode ter

contribuído para a constituição de uma arena árida para discussões no âmbito pedagógico, com vistas à inovações curriculares.

Em que pese a afirmativa de Moyses (1994), já aqui enunciada, de que a submissão da autonomia docente a instâncias superiores de poder é uma das mais perversas consequências impostas pela política educacional, implicando na divisão e burocratização do trabalho, de modo a separar os discursos, singularizando-o e distanciando-o da perspectiva coletiva inerente a uma prática revolucionária.

Ainda no que concerne às questões administrativas, outro entrave bastante citado é a questão da rotatividade de professores, que, segundo as entrevistadas, deriva não apenas da mobilidade dos profissionais, no âmbito da Instituição, mas, também, da perspectiva de afastamento de suas atividades docentes, para capacitação em curso *stricto sensu*, facilitada no bojo da transformação dos CEFET's em Institutos Federais, consoante as melhorias de condições de trabalho.

Eu volto a repetir na questão dos professores substitutos que...que chegam...até pra gente poder...assim...você chega, é muita informação, informa...informa...é isso...isso é o trabalho...aí, quando a pessoa começa, na realidade a respirar, a entender aquilo...então, as desvantagens que eu acho...que você não tem uma sequência no sentido da equipe que trabalha com você, né. Hoje, por exemplo, quando nós falamos da questão da quantidade de professores, em termos de professores efetivos, nós somos é...minoria em relação à quantidade de professores substitutos e aí eu acho que tem uma quebra. A gente acaba tendo uma quebra em relação a isso que tá aí. [sic] (ANITA)

Nesse contexto, dada à vinculação da proposta ao perfil docente, conforme já explicitado, fica evidente que a fluidez na composição da equipe de trabalho resulta em inevitáveis descontinuidades no processo, implicando em constantes rupturas e recomeços, de modo a dificultar um avanço linear. Essa é uma possível explicação para a recorrência do apontamento desse entrave nas falas das depoentes, vinculando-se desse modo a recorrência ao tamanho do impacto gerado.

Há ainda uma outra questão organizacional. Esta bastante vinculada à especificidade do curso, que, de acordo com discussão anterior, guarda nuances próprias e distintas dos outros cursos ofertados no espaço dos Institutos Federais. Trata-se do processo de trabalho docente, uma vez que o curso Técnico em Enfermagem, ainda que com questionável amparo legal, pede uma carga horária mínima de estágio curricular supervisionado obrigatório

de 600 (seiscentas) horas⁷, a serem executadas pelo estagiário com supervisão direta do professor, em regime exclusivo e constante.

Os demais cursos técnicos ofertados no âmbito do Instituto Federal, além de contar com carga horária de estágio bem menor, prescindem dessa exigência de supervisão do professor, em tempo integral, podendo utilizar tutores de campo, oriundos das próprias instituições concedentes de estágio. Nesse sentido, a organização da carga horária dos professores-enfermeiros está sempre em descompasso com as disposições engendradas pelos demais docentes, no âmbito dos outros cursos ofertados no Instituto Federal. Esse é um fator de heterogeneidades, que, segundo as entrevistadas, gera muitos entraves no que concerne ao lugar dos enfermeiros-docentes no âmbito da carreira.

...desde que eu entrei, a carga horária de professor sempre foi um problema...porque os outros cursos que dão aula só dentro da Instituição, então o professor tem aulinha dele, começa 10:00 termina 11:00, pêpêpê, então... tudo, né, bem amarradinho, né. Nos cursos da área de saúde não, a gente tem que ajustar, às vezes, nosso horário com o horário do serviço de saúde...a gente, né,...a gente não pode chegar 10:00 e sair 12:00. A gente tem que chegar 7:00 e sair meio-dia...a gente, né... Então, essas coisas que a gente precisa fazer ajustes...precisa fazer meio que um banco de horas...aquela coisa que, né, que você mesmo via lá, na Instituição. Então, é uma forma de trabalhar que ela é muito própria. Pra gente que foi formado na área de saúde, isso é muito natural, porque você foi formado assim. Você via como acontecia na universidade. Quando você fala isso para a Instituição...é uma coisa...assim...parece que você tá falando grego...as pessoas não conseguem entender...as pessoas não fazem questão de entender.... [sic] (PAGU)

E demanda professor, não adianta um currículo desse demanda professor...demanda professor...então trabalhando com o número de professores que a gente tem, a gente tá sempre com a carga horária muita mais alta do que todos os professores. Então a gente não consegue essa isonomia. Então cê tem professor de outro curso, tem, no máximo doze aulas, eu...com coordenação densa que estou, tô com 12, mais atendimento 14, mas duas orientações de projeto. Então, a própria instituição ela não consegue nos reconhecer. [sic] (TARSILA)

Vale ressaltar, porém, que essa questão de carga horária docente não atrela-se à formatação do currículo, quer integrado, quer tradicional. Trata-se de um problema inerente à

⁷ A carga horária de 600 (seiscentas) horas de estágio, para o a formação do Técnico em Enfermagem, foi estabelecida através da Resolução do extinto Conselho Federal de Educação 7 de 1977, em consonância com a Lei 5.692/71, que seguia uma posição centralizadora no que concerne a currículos mínimos. Quando passa a vigorar a atual LDB, a orientação passa a ser a descentralização, nos termos dos projetos pedagógicos das escolas, não prevendo mais, portanto, a figura dos “currículos mínimos”, em face de maior flexibilidade, liberdade e responsabilidade para as escolas. Contudo, o Conselho Federal de Enfermagem – COFEN, autarquia fiscalizadora do exercício profissional da Enfermagem, entendendo que, sem que haja um quantitativo mínimo para a carga horária de estágio supervisionado, não há como atestar a qualidade do aprimoramento do profissional que ingressa no mercado de trabalho, vem pressionando a União Federal, inclusive através de ação civil pública, para a fixação do quantitativo mínimo de 600 (seiscentas) horas de estágio curricular supervisionado obrigatório para a formação técnica em Enfermagem. Desse modo, o assunto situa-se ainda em terreno bastante controverso, carecendo de amplo debate, o qual não será possível detalhar no escopo desse estudo. Para maiores informações, recomenda-se a leitura do Parecer CNE/CEB 09/2004.

área, já que a carga horária total estabelecida, bem como a carga horária de estágio, não sofreram nenhuma alteração no âmbito da reforma curricular, submetendo-se às mesmas exigências formais: “...antes, a carga horária ela não fosse diferente. A forma como se aplicava que era, né, que foi...mas...a carga horária ela sempre foi a mesma...continuou igual... [sic]” (ANITA)

Contudo, o fator contribui para a insatisfação de alguns docentes, no que concerne ao seu processo de trabalho, resultando em conflitos que acabam reverberando nas disposições engendradas na proposta curricular. Para essa afirmação, considera-se a argumentação de Patto (1990), que assevera que, dentre os fatores que impactam na educação, está o alto nível de insatisfação demonstrado pelos professores com as suas condições de trabalho. (PATTO, 1990) Nesses sentido, observa-se algumas disputas, tal como explicita-se na fala abaixo:

É...alguns rejeitam o projeto, porque querem a forma de trabalho mais cômoda. E aí...esses são os piores. Eu tenho mais facilidade de lidar com quem rejeita por não aceitar essa forma de...por não concordar com o método...por não concordar...e proponha outra coisa...e fazê-la de qualidade...do que aquele que rejeita, simplesmente, porque ele quer trabalhar menos. Então, esse é problema...é real...Isso não é exclusivo, né, do Instituto, né. Mas sempre vai ter pessoas que querem ficar na zona de conforto. [sic] (PAGU)

Essa questão parece tornar-se mais evidente com a chegada de novos professores, no âmbito da expansão de vagas e de *campi*, a partir da transformação dos CEFET's em Institutos Federais:

E, quando a gente chega no primeiro momento de expansão, em que a gente consegue as vagas de professores, que a gente se empenha pra pedir...pra localizar nas áreas que a gente precisava. Aí é quando, vem, né, os professores sem nenhum perfil...alguns que não acreditam no projeto...outros que não tem compromisso nenhum. E aí entra na Instituição e a gente começa a ter os problemas que a gente tinha lá atrás. Então, 2010, 2011, 2012...a gente meio que retrocedeu em algumas coisas, claro, que como a gente já tinha alguns processos já solidificados, mas, em alguns aspectos, a gente retrocede. Porque aí começa o currículo...começa a ser mais uma vez questionado. [sic] (PAGU)

Pagu, embora mencione a inadequação no que concerne ao perfil de alguns docentes, não estabelece o que seria um perfil adequado. Contudo, acredita-se relevante mencionar a fala de Moyses (1994), que considera como saberes docentes essenciais para uma boa prática, além da capacidade técnico-pedagógica, o compromisso com o aluno, contribuindo na tarefa de torná-lo um cidadão crítico, em condições de compreender e atuar no mundo em que vive. Essa abordagem, porém, é bastante variável, tanto no que concerne à literatura

produzida acerca do assunto, quando no que repousa aos diversos perfis estabelecidos na materialidade do trabalho docente.

Fato é que o incremento de novos professores, com *habitus* diversos, traz à tona novas disputas no âmbito do currículo do Curso Técnico em Enfermagem, do IFBA, ameaçando, inclusive, sua extinção.

Partiu dos professores...que venderam...acabou vendendo isso, né, e saiu da própria enfermagem, né, para um todo, então, o todo pensa que o nosso currículo não funciona, né, que os alunos atrasam para sair do, do, do...demoram a sair do tempo escolar por conta do currículo...então, todos os problemas foram...acabou achando que tava relacionado ao currículo, tanto é que vai reformular o currículo... [sic] (TARSILA)

Nota-se, dada a identificação ideológica da depoente com o projeto, que a possibilidade de ruptura com o modelo de currículo integrado, traz, para Tarsila, um sentimento de grande pesar, com implicações subjetivas:

...então, quando eles colocaram que os nossos alunos demoram a se formar porque o nosso currículo está errado, que o nosso currículo precisa ser revisto porque ele está errado, porque não serve, aí...sabe....cê fica muito chateada...fiquei muito decepcionada...muito triste... [sic] (TARSILA)

Em que pese que, a destarte desses entraves administrativos e organizacionais, e das disputas ideológicas estabelecidas dentro e fora do espaço escolar, a experiência do currículo, do ponto de vista do discente, parece estar alcançando bons resultados, consoante a base ideológica de fundamentação do projeto: “...eu acho assim...de...de...essencial...eu acho que o aluno, o aluno ele cresce, ele amadurece, ele entende, ele aprende a entender, vê a equipe como um todo, a questão do...do...do...da interdisciplinaridade, da multidisciplinar... [sic]” (ANITA) E,

...eu acho que é...esse perfil que surge do aluno, que ele passa a entender qual o papel dele em cada nível de atenção, que ele passa a des...ele sabe...aí...sabendo o que que são esses níveis de atenção...que ele sai sabendo que o Sistema Único de Saúde ele é estruturado...Então, a gente passa a ter um aluno em um outro perfil, que é diferente de quase todos os técnicos de enfermagem, que são formados, no Brasil inteiro. (PAGU)

Então...esse perfil de técnico que vai além do...do...é...dessa visão hospitalocêntrica limitada, ele passa a entender o Sistema de Saúde...né...acho que foi o maior avanço que a gente teve...Sem falar que ele propiciou, como eu lhe falei, assim...a integração maior... [sic] (PAGU)

Mas, também, do ponto de vista da empregabilidade, da inserção no mundo do trabalho e na perspectiva de verticalização do ensino:

Oh...oh...Ju, os nossos alunos, aqui, só não trabalha o aluno que ele não quis. A inserção dos nossos alunos ela é...é...o mercado tem aproveitado assim, eu diria pra você, 99%. Se tem um ou outro aluno que não está trabalhando, mas por opção. Ou porque...ele é...parou de trabalhar porque...não...ou fez o curso porque ele queria fazer o curso só pra dizer que ele teve o curso ou tá seguindo, né, a gente tem muito ex-alunos que são enfermeiros hoje, né...que fez a graduação, que estão fazendo a graduação, mas a...na...na...a nível de...eu falo de Extremo Sul, de Sul da Bahia, que...no caso...Eunápolis, Itabela, Itagimirim, Itapebi [...] Então, assim...toda essa região aqui...nós temos alunos empregados em hospitais, e...né...em postos de saúde, em clínicas...em todos os locais... [sic] (ANITA)

O mesmo impacto não se observa do ponto de vista institucional: “Então, a própria instituição ela não conhece e não consegue reconhecer, também, o nosso currículo. Salvador muito menos. Salvador até pouco tempo atrás não sabia nem que existia o curso de Enfermagem, de certa forma. [sic]” (TARSILA) E,

Na instituição, colega, vou te ser honesta, eu não acho, eu não acho que tenha mudança, assim, nenhuma...porque, às vezes, a própria instituição desconhece a forma como a gente trabalha. Né, por exemplo, nós temos, a nível de Bahia, nós só temos o nível técnico aqui e em Barreiras. E nós trabalhamos de forma, totalmente, né, opostas, totalmente diferente, né. (ANITA)

Essa realidade, possivelmente, tem como uma das questões implicadoras, o alcance bastante restrito dos cursos da área de saúde, no âmbito dos Institutos Federais. Conforme explicitado, anteriormente, a educação profissional, envidada pelas instituições federais de ensino, historicamente, vinculam-se aos meios de produção, enfatizando o ensino comercial e industrial, e a área agrária.

Contudo, para além do âmbito institucional, Pagu cita, como um dos principais limitadores do alcance e do poder influenciador da proposta curricular, a não divulgação e validação da proposta, através de mecanismos e espaços de pesquisa:

....a questão do CEFET's e no início do Instituto, as pessoas só se preocupavam em dar aula. Então, como a gente não tava tão...envolvido nessas rotinas do mundo acadêmico...Uma proposta por si só ela não se torna referência se ela não for validada entre os pares. Se isso não for divulgado...se isso não for...Então....assim...a gente, né, como não teve ninguém que fizesse Mestrado, que fizesse Doutorado...que fosse estudar...ou que tentasse construir aquilo em termos de publicação. Então, não houve nenhuma forma de dar visibilidade...né, a gente não conseguia pensar isso porque a gente não vinha, nessa lógica, né. (PAGU)

Nesse sentido, cabe, mais uma vez, elementos da teoria de Bourdieu, que enfatiza que qualquer relação que uma determinada categoria pode manter com as demais categorias vai depender da estrutura do campo e da posição desta categoria na hierarquia do campo, e até das instâncias de legitimação. E a cada posição no campo de produção de bens simbólicos corresponde uma potencialidade objetiva, isto é, um dado espaço no qual há problemas, esquemas de solução, temas, procedimentos, posições estéticas e políticas etc. (BOURDIEU, 1970).

Em face disso, considera-se, na estrutura do campo da educação, como importante instrumento legitimador, as atividades relacionadas à pesquisa. Como evidências, ressalta-se o valor que esse tipo de atividade assume nos processos de ingresso e de promoção na carreira docente e o prestígio que confere aos docentes bem-sucedidos nesse campo; em detrimento das atividades de ensino. Muito embora, conforme afirma André (2001), “...a realidade tem demonstrado não existir uma relação fortemente positiva entre a produção da pesquisa e a qualidade do ensino...” (ANDRÉ, 2001, p. 12), ainda que essa possa existir.

Dessa forma, a limitada ou ausente vinculação da proposta de reforma curricular do Curso Técnico de Enfermagem do IFFBA ao campo da pesquisa, associada à pouca representatividade do curso no âmbito institucional, podem ter contribuído para a formação de representações acerca de sua posição social na hierarquia do sistema educacional, repercutindo no enfraquecimento do projeto. Nessa perspectiva, os critérios ideológicos e didático-pedagógicos subjacentes ao plano cedem espaço para estratégias de monopólio da legitimidade científica, em face das posições estabelecidas na hierarquia do campo educativo.

Todavia, essas nuances específicas à realidade analisada conduzem a reflexões mais amplas, que implicam alguns questionamentos, notadamente, em se tratando da base teórica oriunda de “currículo integrado”, que resgata fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária, baseados no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci e, portanto, com repercussões diretas no contexto sócio-político em que se insere.

Nesse sentido, e como proposição para o arremate final desse estudo, deixa-se as seguintes questões: Na atual conjuntura de formação em saúde, quem [e para quem] seria favorável [a] um sistema de ensino politécnico? Será que os embates e desafios que emergem de um processo de reforma curricular desse tipo limitam-se, de fato, à especificidade de cada contexto locorregional? É possível pensar que a ruptura em um processo de reforma curricular dessa monta, embora implique em descontinuidade, possa, de fato, representar, um efetivo

sucesso da proposta, na medida que toca em certos organismos, em boa medida estáveis, conformando conflitos?

Como possibilidade de análise, cita-se Garcia (1995) que, referindo-se às mudanças pedagógicas que têm ocorrido no Brasil, afirma que as inovações, como as técnicas, não são neutras. “Sua ocorrência, num determinado contexto, não é fortuita, como não o é sua difusão nesse contexto e em outros.” (GARCIA, 1995, p. 62)

Em outras palavras, mas ratificando o pensamento, Apple (2006) escreve:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e na sala de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. [...] ...tudo isso está diretamente relacionado à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados nesta sociedade. (Apple, 2006, P. 59-60)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se, através dessa pesquisa, que a figura do professor, como sujeito sócio-histórico, é determinante em um processo de mudança e de aperfeiçoamento curricular. No caso do Curso Técnico em Enfermagem do IFBA, ficou claro o entrelaçamento das experiências de vida e do percurso formativo com as escolhas e com as ideologias impressas no trabalho docente.

Nesse sentido, mesmo prescindindo de formação pedagógica, as professoras-enfermeiras ouvidas parecem ter amenizado essas lacunas, através das dimensões sócio-políticas e técnicas, ancoradas em uma vivência cotidiana do trabalho e uma prática reflexiva; demonstrando bastante comprometimento com o trabalho em educação, tanto do ponto de vista prático, quanto do ponto de vista ideológico. Isso reforça a ideia de formação profissional do professor através de suas vivências.

Ficou claro, também, que a Enfermagem, embora tenha avançado bastante no sentido da busca de autonomia, na materialidade do seu campo de trabalho, ainda enfrenta muitos desafios, não apenas na arena da saúde, mas, também, no campo da Educação Profissional, terreno ao que parece, ainda árido, no que concerne às necessidades específicas da área, que tem esbarrado em barreiras políticas e administrativas, no âmbito escolar.

Além disso, o curso esbarra, ainda, na ideologia impressa, dada à sua vinculação com a classe trabalhadora, em oposição aos cursos integrados ao Ensino Médio, que, embora com alguma redução, haja vista as políticas de assistência estudantil, ainda atrai público com maior vinculação às elites econômicas; o que parece influenciar a situação de pouco prestígio estabelecida no âmbito do curso Técnico em Enfermagem, ao menos no que concerne à realidade do IFBA.

Em relação ao currículo integrado, observa-se que, consoante o seu caráter ideológico e epistemológico, os encaminhamentos práticos para o seu estabelecimento não estão tão bem definidos. Ao contrário do que ocorre com o ensino integrado, em que o conceito é utilizado apenas no que concerne a um arranjo organizacional.

Nessa perspectiva, não existem fórmulas prontas, e as estratégias para efetivação da politecnia e da omlateralidade, no bojo do currículo integrado, vão sendo definidas de modo intuitivo, conforme as necessidade e o perfil da realidade escolar. Não obstante, a união do ensino com o trabalho produtivo, a afirmação do trabalho como princípio educativo e a busca de superação da fragmentação, com vistas a uma melhor compreensão da realidade, e objetivando superá-la, ao que parece, são marcas indispensáveis permeando as estratégias.

Concluiu-se, também, que a abordagem integral, no bojo da Saúde Coletiva, guarda estreitas vinculações com a concepção do currículo integrado; haja vista que ambas são materializações de postulados marxistas, nas respectivas áreas. Nesse sentido, parece ser bastante salutar o entrelaçamento desses pensamentos, conforme a ideologia que se quer envidar.

Não obstante, o estudo ressalta que as possibilidades engendradas sob o aspecto pedagógico, não constituem parâmetro suficiente para sustentar uma proposta como bem sucedida. As disputas e os arranjos organizacionais parecem exercer forte influência no processo, determinando rupturas e continuidades, alheias aos encaminhamentos em termos de resultados. Nesse sentido, observa-se que as disputas relativas ao currículo não se circunscrevem a teorizações, mas corporificam-se no espaço escolar, assumindo diversas formas, e influenciando, diretamente, nos avanços e retrocessos relativos a um processo de mudança na educação.

Afinal, conforme afirma Frigotto (2012), o trabalho como princípio educativo, base da escola unitária, não vincula-se somente a uma dimensão didática ou metodológica, mas antes, vislumbra uma dimensão ético-política, na perspectiva da contra-hegemonia proposta por Gramsci, isto é, figurando como instrumento para a superação da sociedade capitalista a partir do domínio burguês, sob o aspecto de luta de classes e empoderamento social. Em que pese que a educação profissional em saúde, “...à maneira dialética, e tendo como foco a história recente destes trabalhadores na sociedade brasileira...” (PEREIRA; RAMOS, 2006, p. 24) reflete os mundos do trabalho, da saúde e da educação, que foram se cruzando de maneira difícil e contraditória.”

Nesse sentido, a pesquisa abre amplas possibilidades, tanto no que concerne a novas abordagens, quem sabe no sentido de avaliar os demais sujeitos sócio-históricos envolvidos no processo, quanto no que tange a discussões na perspectiva de mudanças curriculares e dos saberes e práticas docentes, inclusive, inquirindo acerca dos arranjos sociais para acolhimento ou repulsa no que tange a uma reforma curricular desse tipo, com vistas à discussão acerca do contexto social e dos grupos sociais a quem essa proposta interessa, conformando relações de domínio e subordinação, externos a essa realidade.

REFERÊNCIAS

- ABEL-SMITH, Brian. **A History of the nursing profession**. London: Heinemann, 1960 *apud* ALMEIDA, Ana Cecília Puntel de; ROCHA, Juan Stuardo Yazlle. **O Saber de Enfermagem e sua Dimensão Prática**. São Paulo: Cortez, 1986.
- ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- ALMEIDA, Ana Cecília Puntel de; ROCHA, Juan Stuardo Yazlle. **O Saber de Enfermagem e sua Dimensão Prática**. São Paulo: Cortez, 1986.
- ALMEIDA, Maria Cecília Puntel de; ROCHA, Semiramis Melani Melo (Orgs.). **O Trabalho de Enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ALVES, D. B. Repensando a educação como um instrumento de conscientização de uma força de trabalho feminina. In: **Trabalho, educação e conhecimento em enfermagem: uma contribuição aos estudos sobre a força de trabalho feminina**. Salvador, Dankat, 1997.
- ANDRÉ, Marli (Org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ANTUNES, Ricardo. **A Desertificação Neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Francieli; PERES, Renata. O Estado e as Reformas Pós Década de 90: movimentos sociais, terceiro setor e educação não formal. In: **Aurora**, ano III, número 5, dez. 2009.
- ARAÚJO; Dirlene Santos de; FREITAS, Aparecida Silvane. O Ensino de Língua Materna e a Identidade do Professor: uma perspectiva discursiva. In: **Revista Philolohus**, Ano 20, nº 58, Rio de Janeiro, CiFEFiL, jan./abr. 2014.
- AROUCA, Sérgio. Entrevista. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.2, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2003.
- AROUCA, A.S.S. **O dilema preventivista: contribuição para a compreensão e crítica da medicina preventiva**. São Paulo/Rio de Janeiro: Unesp/Fiocruz, 2003 *apud* LIMA, Júlio César França. Neoliberalismo e Formação Profissional em Saúde. In: **Trabalho Necessário**, ano 5, nº 5, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAGNATO, M. H. S. Fazendo a travessia: em pauta a formação dos profissionais da área da saúde. In: Bagnato, M. H. S., Cocco, M. I. M., Sordi, M. R. L. [org.]. **Educação, saúde e trabalho: antigos problemas, novos contextos, outros olhares**. Campinas (SP): Alínea, 1999.
- BARROS, Amailson Sandro de. Trabalho, Educação e Enfermagem: marco contextual da formação profissional de nível médio em saúde. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº49, p.231-248, mar. 2013.

BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control**. V. 1. Part. 3. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

BERNSTEIN, Basil. **Class, Codes and Control**. V. 3. London: Routledge & Kegan Paul, 1975 *apud* MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 9, nº 46, abr-jun, 1990.

BERTOLLI FILHO, Claudio. História da vacina e da vacinação em São Paulo: séculos XVIII e XIX. In: **Cad. hist. ciênc.**, São Paulo, v. 4, n. 1, jun. 2008.

BOBBIO, Norberto. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora da UNB, 1999.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva). Lisboa: Ed. Vega, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu avec Löic Wacquant**: réponses. Paris: Seuil, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas: Ed. Papyrus, 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. **PROFAE**: Educação Profissional em Saúde e Cidadania. Janete Lima de Castro (Org.). Brasília: Brasil, Ministério da Saúde, 2000.

BRAVERMAN, Harry. Origens da gerência. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no séc XXI. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BRAVERMAN Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BUENO, Wanderlei Silva & MERHY, Emerson Elias. Os equívocos da NOB 96: uma proposta em sintonia com os projetos neoliberalizantes? Documento produzido para a 10ª. Conferência Nacional de Saúde *apud* LIMA, Júlio César França. Neoliberalismo e Formação Profissional em Saúde. In: **Trabalho Necessário**, ano 5, nº 5, 2007.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. São Paulo: Editora Papyrus, 1994.

CARVALHO, AC. Associação Brasileira de Enfermagem 1926-1976: Documentário. Brasília, Folha Carioca, 1976 *apud* ALMEIDA, Ana Cecília Puntel de; ROCHA, Juan Stuardo Yazlle. **O Saber de Enfermagem e sua Dimensão Prática**. São Paulo: Cortez, 1986.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição Imaginária da Sociedade**. 5ª ed., Paz e Terra, R. de Janeiro, 2000.

CEA, Georgia Sobreira dos Santos; REIS, Luiz Fernando; CONTERNO, Solange. Profae e lógica neoliberal: estreitas relações. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 139-160, June 2007.

CHAVES, Manuel Carlos Rodrigues Fernandes. O Ensino da Enfermagem: de Nightingale à Bolonha. In: QUEIRÓS, Paulo Joaquim Pina. **Enfermagem: de Nightingale aos dias de hoje 100 anos.** Série Monográfica Educação e Investigação em Saúde; nº 1; ISSN 1647-9440; 2012.

CHIAVENATO, Júlio José. **O Golpe de 64 e a Ditadura Militar.** São Paulo: Moderna, 2004.

CIAVATTA, Maria. **Implicações curriculares frente ao contexto político e legal do ensino médio: questões atuais.** Texto preparado para o Seminário “O currículo de educação básica em questão”. SEE-PR, Curitiba, 10 out. 2008.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Surow da Fonseca.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. In: **Revista Brasileira de Educação**; v. 17; n. 49; jan-abr. 2012.

COLEÇÃO ROCKEFELLER. **Narrative Report of the Service of Nursing and Nursing Education of the National Department of Public Health of Brazil**, January, 1st to March 31st, Rio de Janeiro, DAD/COC/Fiocruz, 1923 *apud* MOREIRA, Martha Cristina Nunes. A Fundação Rockefeller e a Construção da Identidade Profissional de Enfermagem no Brasil na Primeira República. **Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos [on-line]**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 621-645, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 12 Agost. 2005.

CORACINI, Maria José R. Faria. Subjetividade e identidade do professor de português. In: CORACINI, Maria José R. Faria (Org.). **Identidade & Discurso (des) construindo subjetividades.** Campinas: Unicamp. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003. *apud* ARAÚJO; Dirlene Santos de; FREITAS, Aparecida Silvana. O Ensino de Língua Materna e a Identidade do Professor: uma perspectiva discursiva. In: **Revista Philolohus**, Ano 20, nº 58, Rio de Janeiro, CiFEFiL, jan./abr. 2014.

COSTA, Maria Fernanda Baeta Neves Alonso *et al.* A formação profissional do técnico de enfermagem: uma análise histórica e ético-legal no contexto brasileiro. **Acta paul. enferm**, v. 17, n. 1, p. 108-113, 2004 *apud* BARROS, Amailson Sandro de. Trabalho, Educação e Enfermagem: marco contextual da formação profissional de nível médio em saúde. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº49, p.231-248, mar. 2013.

COUTINHO, Carlos Nelson. A Democracia na Batalha das Ideias e nas Lutas Políticas do Brasil de Hoje. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovani (Orgs.). **Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro.** Petrópolis: Vozes, 2002 *apud* FRIGOTTO, Gaudêncio. A Polisssemia da Categoria Trabalho e a Batalha das Ideias nas Sociedades de Classe. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009.

CUNHA, Regina Céli Oliveira da. Tudo o que é sólido se desmancha no ar: a concepção tradicional de currículo também? In: **Revista da FAEEBA**, Salvador nº 10, jul./dez., 1998.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago, Num. 14, 2000.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Competências para ensinar com novas tecnologias. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, maio/ago., 2004.

DAL RI, N. M.; VIEITEZ, C. G. **Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas da autogestão**. São Paulo: Ícone, 2012.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles. **O Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

DELEUZE, Gilles. A concepção da diferença em Bergson. In: DELEUZE, Gilles. **A Ilha Deserta e outros Textos**: textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Iluminuras, 2006.

DELEUZE, Gille. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia. Trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2 Ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

DELUIZ, Neize. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo**. Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro, 27 (3): Setembro/Dezembro, 2001.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB**: ranços e avanços. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Informação Qualitativa**. São Paulo: Papirus, 2001.

DEWEY, J. Educação e democracia. 5.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

ESPÍRITO SANTO, Tiago Braga do. **Enfermeiras Francesas na Capital do Brasil (1890-1895)**. Dissertação (Mestrado). Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: Efetividade ou Ideologia?** São Paulo, SP: Edições Loyola, 2002.

FELDMAN, D. **Innovaciones educativas basadas em el curriculum**: una visión crítica. Anais do VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 1996.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FERNANDES, Josicelia Dumê; REBOUÇAS, Lyra Calhau. Uma Década de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação em Enfermagem: avanços e desafios. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, 66 (esp), 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. In: **Cultura Vozes**, Petrópolis, v. 94, nº 3, maio/jun., 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. In: **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 314-332, 2002.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e Abusos da História Oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Senai, Departamento Nacional, Divisão de Pesquisas, Estudos e Avaliação, 1986.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Petrópolis: Editora Vozes, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. [S.l.]: [s.n.], [1985?] *apud* GERMANO, Raimunda Medeiros. *Educação e Ideologia da Enfermagem no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FOUCAULT, Michel. **La arqueología del saber**. Siglo XXI, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

FRANÇA, Marcos Poubel Araújo de. **Formação Integral de Trabalhadores da Saúde**: reflexões sobre referências teóricas e perspectivas práticas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro: EPSJV, 2012.

FREIRE, Paulo. Terceiro Mundo e Teologia: carta a um jovem teólogo. In: TORES, Carlos Alberto. **Consciência e História**: a práxis educativa de Paulo Freire. São Paulo: Cortex & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, v. 6, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. 2 ed. São Paulo: Editorial Humanitas, 2006.

FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala: Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993 *apud* GERMANO, Raimunda Medeiros. **Educação e Ideologia da Enfermagem no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Polissemia da Categoria Trabalho e a Batalha das Ideias nas Sociedades de Classe. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

FULLAN, Michel; HRGREAVES, Andy. **A Escola como Organização Aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas Técnicas para o Trabalho Científico**. 17. ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2015.

GARCIA, Walter E. **Inovação educacional no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1995.

GERMANO, Raimunda Medeiros. **Educação e Ideologia da Enfermagem no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia Radical**: subsídios. São Paulo: Editora Autores Associados e Cortez, 1983.

GOHN, Maria da glória M. Ongs: a modernidade da participação social na América Latina. In: **Os sem-terra, ONGs e cidadania: a sociedade civil brasileira na era da globalização**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar Voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio [Org.]. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1992.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. Quaderni del carcere. **Trans/Form/Ação**, v. 2, p. 198-202, 1975.

GRAMSCI, Antonio; BORDIGA, Amadeo. **Conselhos de fábrica**. Brasiliense, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Gefängnishefte**. Argument, 1991.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 3. ed. Trad.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. A Educação Básica do Brasil. In: MENESE, João Gualberto de Carvalho *et al.* **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

HAMILTON, David. **Sobre as origens do termo classe e curriculum**. Teoria e Educação, n. 6, 1992.

HOCHMAN, Gilberto. **A Era do Saneamento**: as Bases da Política de Saúde Pública no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1998.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do Professor do Ensino Superior: um processo que se aprende? In: **Educação**, v. 29, n. 2, 2004.

KLIEBARD, Herbert. The struggle for the american curriculum . London. Routledge, 1990 *apud* CUNHA, Regina Céli Oliveira da. Tudo o que é sólido se desmancha no ar: a concepção tradicional de currículo também? In: **Revista da FAEEBA**, Salvador nº 10, jul./dez., 1998.

KLIEBARD, Herbert M. Os Princípios de Tyler. In: Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez, 2011. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: maio de 2016.

KRUPSKAYA, Nadezhda. **La educación laboral y la enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

KUENZER, Acacia Zeneida. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 5, n. 3, p. 491-508, 2007 *apud* BARROS, Amailson Sandro de. Trabalho, Educação e Enfermagem: marco contextual da formação profissional de nível médio em saúde. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº49, p.231-248, mar. 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4.ed., São Paulo, Atlas, 2001.

LALUNA, Maria Cristina M. Capel; FERRAZ, Clarice Aparecida. Compreensão das Bases Teóricas do Planejamento Participativo no Currículo Integrado de um Curso de Enfermagem. In: **Revi. Latino-Americana Enfermagem**, 11 (6); 771-7, 2003.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos Professores na Construção de Mudanças Educacionais e Curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? In: **Educação**, Porto Alegre, V. 33, n. 33, set./dez., 2010.

LENIN, Vladimir Ilitch. Cultura e revolução cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968 *apud* KRUPSKAYA, Nadezhda. **La educación laboral y la enseñanza**. Moscú: Editorial Progreso, 1986.

LESSA, José Silva. **CEFET- BA – uma resenha histórica: da escola do mingau ao complexo integrado de educação tecnológica**. CCS/CEFET-BA. Salvador: 2002.

LIMA, Maria José. **O que é Enfermagem**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LIMA, Júlio César França. Neoliberalismo e Formação Profissional em Saúde. In: **Trabalho Necessário**, ano 5, nº 5, 2007.

LIMA, Júlio César França; RAMOS, Marise Nogueira; LOBO NETO, Francisco José da Silveira. Regulamentação Profissional e Educacional em Saúde: da década de 1930 ao Brasil contemporâneo. In: MOROSINI, Márcia Valéria Guimarães Cardoso *et al.* **Trabalhadores Técnicos em Saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.

LUKÁCS. As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem. **Temas de Ciências Humanas**. São Paulo, nº 4, 1978.

LUKÁCS, György. Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. **São Paulo: Ciências Humanas**, p. 11-171, 1979.

LUNARDI FILHO, Wilson Danilo; LEOPARDI, Maria Tereza. O Trabalho de Enfermagem. In: **O Trabalho de Enfermagem e sua Inserção na Estrutura do Trabalho Geral**. Rio Grande: S.N., 1999.

MACHADO, Maria Helena. **Sociologia das Profissões**: uma Contribuição ao Debate Teórico. São Paulo: Cortez, 1999.

MADEIRA Maria Zélia de Araújo; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. O significado da prática docente na constituição do saber ensinar das professoras do Curso de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí. In: **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, Jan-Mar; 19(1): 70-7, 2010.

MAGALHÃES, A. L. F.; LORDÊLO, J. A. C. **Instituições Públicas de Ensino Superior da Bahia: problemas, impasses e transformações**. FACED: Salvador: 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e Análise do Discurso**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MANACORDA, M.A. **O princípio educativo em Gramsci**. Trad. William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANACORDA, M.A. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.024 / 61 ao Debate Contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais. In: Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1480 – 1511, out./dez. 2014.

MARTINELLI, Maria Lúcia. Uso de abordagens qualitativas na pesquisa em Serviço Social: um instigante desafio. Caderno do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Identidade, São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social, PUCSP, n. 1, p.1-18, 1994.

MARTINS, Lúcia Márcia. Da Formação Humana em Marx à Crítica da Pedagogia das Competências. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas, Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. Volume 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana. In: **MARX, ENGELS: História**. São Paulo: Ática, p. 146-181, 1989.

MARX, Karl. Para a crítica da economia política (Prefácio). In: **Marx**, v. 3, p. 130, 1991.

MARX, K.; ENGELS, F. **O manifesto do partido comunista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

MCLAREN, Peter. Um legado de luta e de esperança. In: **Pátio**, Porto Alegre, v.1, n.2, p.10-13, ago./out. 1997

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. Definindo história oral e memória. **Cadernos (Universidade de São Paulo, Centro de Estudos Rurais e Urbanos)**, v. 5, 1994.

MEIHY, José Carlos S. **Manual de história oral**. São Paulo (SP): Loyola, 1996.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2006.

MÉSZÁROS, Istvan. **A teoria da alienação**. Waltensir Dutra [Trad.]. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; HARTZ, Zulmira Maria de Araújo; BUSS, Paulo Marchiori. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. In: **Ciência saúde coletiva**, v. 5, n. 1, p. 7-18, 2000.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Trad. Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. In **Pro-Posições**, v. 15, n. 2 (44), maio/ago, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **A Contribuição de Michael Apple para o Desenvolvimento de uma Teoria Curricular Crítica no Brasil**. In: Fórum Educ., Rio de Janeiro, 17-30, set/nov., 1989.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Sociologia do Currículo: origens, desenvolvimento e contribuições. In: **Em Aberto**, Brasília, ano 9, nº 46, abr-jun, 1990.

MOREIRA, Martha Cristina Nunes. A Fundação Rockefeller e a Construção da Identidade Profissional de Enfermagem no Brasil na Primeira República. **Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos [on-line]**, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 621-645, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 12 Agost. 2005.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: **Holos**, ano 23, vo. 2, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos Anos 1990 e 2000: Limites e Possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de. **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOYSÉS, Lúcia. **O Desafio de Saber Ensinar**. São Paulo, Campinas: Papirus, 1994

NEVES, Lúcia M. W. **A Hora e a Vez da Escola Pública: um estudo sobre os determinantes da política educacional do Brasil de hoje**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SBARDELOTTO, Denise Kloeckner. A Escola Unitária: educação e trabalho em Gramsci. In: **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 30, ISSN 1676-2584, jun. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf> Acesso em: 08 de fevereiro de 2016.

NÓVOA, Antônio [Org.]. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1992.

NUNES, Everardo Duarte. Saúde coletiva: história de uma ideia e de um conceito. In: **Saúde e sociedade**, v. 3, n. 2, p. 5-21, 1994.

OLIVEIRA, Jaime A. de Araújo; TEIXEIRA, Sônia M. F. Teixeira. (Im)previdência social: 60 anos de história da Previdência no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1985.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no Mundo do Trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98. Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, abril, 2000.

OLIVEIRA, Maria Waldenez. Educação Popular e Saúde. In: **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, jan/dez 2007.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. Fundamentos Filosóficos da Educação. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAIXÃO, Waleska. História da enfermagem. Rio de Janeiro: Júlio C. **Reis**, v. 1, n. 979, p. 1, 1979 *apud* ALMEIDA, Ana Cecília Puntel de; ROCHA, Juan Stuardo Yazlle. **O Saber de Enfermagem e sua Dimensão Prática**. São Paulo: Cortez, 1986.

PALANGANA, Isilda Campaner; BIANCHETTI, Lucídio. A Controvérsia da Qualificação no Debate sobre Trabalho e Educação. In: **Revista Perspectiva**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 10, n. 18, 1992.

PARASKEVA, João Menelau. Introdução crítica: uma abordagem simplista para um fenômeno complexo. In: _____. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004, p. 7-27.

PATTO, M. H. S. Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In: Patto, M.H.S. **Produção do fracasso escolar**: Histórias de submissão e rebeldia, p. 9-52, 1990.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. Educação Profissional em Saúde. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde** / Organizado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Estação de Trabalho Observatório de Técnicos em Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006.

PEREIRA, Isabel Brasil; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

PEREIRA, Eliana Alves; MARTINS, Jackeline Ribeiro; ALVES, Vilmar dos Santos; DELGADO, Evaldo Inácio. A Contribuição de John Dewey para a Educação. In: **Revista Eletrônica de Educação**, Vol. 3, nº 1, 2009.

PEREIRA, Paulo César. O CONCEFET rente ao atual momento da educação profissional e tecnológica. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PEREIRA-NETO, A. F. A Profissão Médica em Questão (1922): Dimensão Histórica e Sociológica. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.11, n. 4, Out/Dez.1995.

PERES, Eliane Teresinha. O conceito de currículo na literatura educacional crítica: uma contribuição às pesquisas no campo curricular. In: **Cadernos de Educação**. Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação, nº 12, jan/jul. 1999.

PERRENOUD, P. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PESSOA, Luísa Regina. Brincando com o Espaço: uma Proposta para as Escolas Técnicas de Saúde do SUS. **Hist, cienc, saúde-manguinhos** [on-line], [S.l.], v.10, n. 2, p. 727-740, Maio/ago. 2003. Disponível em: <http://scielo.br/scielo> Acesso em: 29 Agosto 2005.

PIRES, Denise. **Organização da Enfermagem na Sociedade Contemporânea**. São Paulo: Cortez, 1995.

PIRES, D. **Hegemonia Médica na Saúde e a Enfermagem**. São Paulo: Cortez, 1999 *apud* MOREIRA, Martha Cristina Nunes. A Fundação Rockefeller e a Construção da Identidade Profissional de Enfermagem no Brasil na Primeira República. *Hist. Cienc. Saúde-Manguinhos* [on-line], [S.l.], v. 5, n. 3, p. 621-645, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 12 Agost. 2005.

PIRES, Denise. Novas formas de organização do trabalho em saúde e enfermagem. **Rev. baiana enferm**, v. 13, n. 1/2, p. 83-92, 2000.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

POSSAS, Cristina A Saúde e trabalho – a crise da previdência social. Rio de Janeiro, Graal, 1981.

POULANTZAS, Nicos; O'HAGAN, Timothy. **Political power and social classes**. London: Verso, 1978 *apud* ALMEIDA, Ana Cecília Puntel de; ROCHA, Juan Stuardo Yazlle. **O Saber de Enfermagem e sua Dimensão Prática**. São Paulo: Cortez, 1986.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos Oficiais. In: **Educ. Soc.** Campinas, vol. 23, n. 80, setembro / 2002.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho, Cultura e Competências na Contemporaneidade: do conhecer ao saber-ser. In: **Teias**, Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: **A formação do cidadão produtivo - a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, p. 283-306, 2006.

RAMOS, Marise. **Trabalho, Educação e Correntes Pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV / Fiocruz; UFRJ, 2010.

RAMOS, Marise. **Educação Profissional**: história e legislação. Curitiba: IFPR, 2011.

RAMOS, Marise. Escola unitária. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV, expressão popular, 2012.

RIBEIRO, Edilza Maria; PIRES, Denise; BLANK, Vera Lúcia. A Teorização sobre Processo de Trabalho em Saúde como Instrumental para Análise do Trabalho no Programa Saúde da Família. In: **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, mar- abr, 2004.

RODRIGUES, Malvina Thaís Pacheco; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. Enfermeiro professor: um diálogo com a formação pedagógica. In: **Rev Bras Enferm**, maio-jun, 59(3), 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, AI Pérez. **Compreender e transformar o ensino**, v. 4, p. 119-148, 1998.

SAMÓSAFA, Luciano de. **The Works of Luciano of Samosata**. Vol. 1. Oxford: Clarendon Press, 1905.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUPE, Roseta (Org.). **Educação em Enfermagem**: da Realidade Construída à Possibilidade em Construção. [S.l.]: Editora da UFSC, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis /RJ : Vozes, 1994.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação**. LDB, limite, trajetória e perspectivas. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2008.

SEBOLD, L.F.; CARRARO, T.E. Modos de ser enfermeiro-professor-no-ensino-do-cuidado-de-enfermagem: um olhar heideggeriano. In: **Rev. Bras. Enferm.**, vol.66., July-Aug.; 2013.

SEMERARO, Geovanni. Intelectuais “Orgânicos” em Tempos de Pós-Modernidade. In: **Caderno CEDES**, Campinas, vol. 26, n. 70, set./dez., 2006.

SHÖN, Donald. **The reflective practitioner. How professionals think in action**. London: Temple Smith, 1983.

SILVEIRA, Maicon Cândido. O Neoliberalismo e a Educação no Brasil de FHC. In: **Revista Senso Comum**, nº 1, 2009.

SKATKINE, Mikhail S.; TSOVIANOV, Georgy S.; KRUPSKAYA, Nadezhda. **Perspectives**, vol. XXIV, nº1-2, p.51-63, 1994.

SOARES, L. T. R. Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2001 *apud* SILVEIRA, Maicon Cândido. O Neoliberalismo e a Educação no Brasil de FHC. In: **Revista Senso Comum**, nº 1, 2009.

SÓRIO, Rita Elisabeth Rocha. Inovações no Campo da Gestão de Projetos Sociais: uma Reflexão à Luz da Experiência do PROFAE. In: BRASIL, Ministério da Saúde. **PROFAE: Educação Profissional em Saúde e Cidadania**. Janete Lima de Castro (Org.). Brasília: Brasil, Ministério da Saúde, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. In: **Revista Brasileira de Educação**, jan./fev./mar./abr., 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERRIEN, J.; LOIOLA, F. Experiência e Competência no Ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. In: **Educação & Sociedade**, 12 (73), 2001.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. Contribuições da Filosofia de John Dewey para a Educação: a democracia como credo pedagógico. In: Anais do IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo com Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 2003. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TYLER, Ralph W.. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago, University of Chicago Press, 1950.

VALENTE, José Armando. Mudanças na Sociedade, Mudanças na Educação: o fazer e o compreender. In: VALENTE, José Armando (Org.). **O Computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas / SP: UNICAMP / NIESP, 1999.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento Sistêmico: novo paradigma da ciência**. Campinas: Papirus, 2002.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação Popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. In: **Revista Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 14 (1), 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARREIRO, Vera (Orgs.) **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

VILANICE, Alves de Araújo Püschel, Ser Professor de Enfermagem. In: **Cogitare Enferm.**, Jan/Mar; 17(1):9-14. 2012.

WACQUANT, Loic. Esclarecer o *Habitus*. In: Educação & Linguagem, Ano 10, nº 16, 63-71, jul-dez 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/126/136>. Acesso em: maio de 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. São Paulo: Bookman, 2015.

YOUNG, Michael. **Knowledge and control: new directions for the sociology of education**. London: Collier Macmillan, 1971.

YOUNG, Michael. Currículo e democracia: lições de uma crítica à nova sociologia da educação. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 14(1), jan./fev., 1989.

Legislação:

BRASIL. **Decreto nº 791 de 27 de setembro de 1890**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d791.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=7566&tipo_norma=DEC&data=19090923&link=s> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 15.799, de 10 de novembro de 1922**. Disponível em: <<https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/fraWeb?OpenFrameSet&Frame=frmWeb2&Src=/legisla/legislacao.nsf%2FFrmConsultaWeb1%3FOpenForm%26AutoFramed>> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 4.682, de 24 de janeiro de 1923**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Historicos/DPL/DPL4682.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 17.268, de 31 de março de 1926**. Disponível em: , <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=17268&tipo_norma=DEC&data=19260331&link=s> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 20.109, de 15 de junho de 1931.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d20109.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942a.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942b.** Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4244&tipo_norma=DEL&data=19420409&link=s> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-133673-pe.html>> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 1961).** Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 1971).** Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Lei 6.344, de 6 de julho de 1976.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6344.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7498.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990a.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990b.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8142.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8711.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 1996).** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso em: 8 mai. 2016.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>> Acesso em: 8 mai. 2016.

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Resolução nº 4, de 8 de dezembro de 1999b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>> Acesso em: 8 mai. 2016.

CEFET-BA. Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia. **Projeto Pedagógico Curso Técnico em Enfermagem**, Eunápolis, 2000.

CEFET-BA. Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia. **Plano de Desenvolvimento Institucional [2004-2008]**, Salvador, 2004. Disponível em: <http://portal.ifba.edu.br/pdi-2004-2008/pdi-2004-2008_final.pdf> Acesso em: 8 mai. 2016.

CEFET-BA. Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia. **Projeto Pedagógico Curso Técnico em Enfermagem**, Eunápolis, 2005. Disponível em: <<http://www.eunapolis.ifba.edu.br/objetos/Plano-de-Curso-T%C3%A9cnico-em-Enfermagem.pdf>> Acesso em: 8 mai. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). **Resolução 276, de 16 de junho de 2003.** Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/resoluo-cofen-2762003-revogada-pela-resoluo-cofen-3142007_4312.html> Acesso em: 8 mai. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (CFE). **Parecer nº 45, de 12 de janeiro de 1972.** Disponível em: <siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe45_72.doc> Acesso em: 8 mai. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (CFE). Resolução nº 7, de 24 de maio de 1977. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9, mai. 1977. Seção 1, p. 25.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em**

Enfermagem. Resolução nº 3, de 7 de novembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf>> Acesso em: 8 mai. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.** Parecer nº 34, de 8 de dezembro de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>> Acesso em: 8 mai. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.** Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>> Acesso em: 8 mai. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004.** Resolução nº 4, de 27 de outubro de 2005b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>> Acesso em: 8 mai. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Proposta de instituição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.** Parecer nº 11, de 12 de junho de 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>> Acesso em: 8 mai. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.** Parecer nº 3, de 9 de julho de 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>> Acesso em: 8 mai. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Atualização do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.** Parecer nº 3, de 26 de janeiro de 2012a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>> Acesso em: 8 mai. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Parecer nº 11, de 9 de maio de 2012b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>> Acesso em: 8 mai. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão**

do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Parecer nº 4, de 6 de junho de 2012c. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>> Acesso em: 8 mai. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.** Parecer nº 6, de 20 de setembro de 2012d. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>> Acesso em: 8 mai. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (CNS). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Disponível em: < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html> Acesso em: 8 mai. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA). **Plano de Desenvolvimento Institucional [2009-2013].** Salvador, 2013. Disponível em: < <http://portal.ifba.edu.br/pdi-plano-de-desenvolvimento-institucional>> Acesso em: 8 mai. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA). **Plano Pedagógico Institucional.** Salvador, 2013. Disponível em: < www.portal.ifba.edu.br/portal-do-servidor/arquivos-pdf/.../ppidoifbadefinitivo.pdf> Acesso em: 8 mai. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC). **Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997.** Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf> Acesso em: 8 mai. 2016.

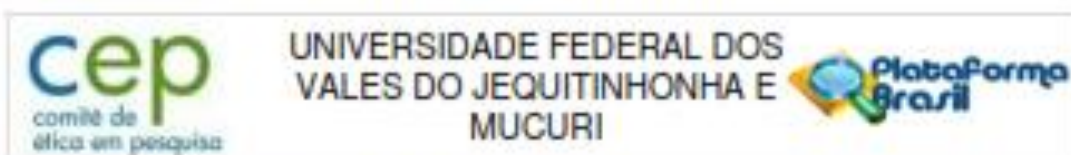
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.** Introdução. Brasília, 2000a. Disponível em: < http://www.retsus.fiocruz.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/referenciais_curriculares_nacionais_da_educacao_profissional_mec_ano_2000.pdf> Acesso em: 8 mai. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.** Saúde. Brasília, 2000b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/saude.pdf>> Acesso em: 8 mai. 2016.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Norma Operacional Básica (NOB 1 – 96).** Portaria nº 2.203, de 5 de novembro de 1996. Disponível em: < http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/1996/prt2203_05_11_1996.html> Acesso em: 8 mai. 2016.

ANEXO

ANEXO A - Parecer comitê de Ética (1ª Página)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Currículo Integrado na Tessitura Mnemônica de Professores do Curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal da Bahia, campus Eunápolis

Pesquisador: JULIANA DE ALMEIDA PEREIRA E SANTOS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 55462516.8.0000.5108

Instituição Proponente: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.011.926

Apresentação do Projeto:

Surge nos anos 2000, um projeto contra hegemônico admitindo uma articulação entre ensino médio e educação profissional, de forma integrada. Isto é, formação básica e educação para o trabalho articulados, com currículos e matrículas únicas. Alguns educadores, porém, ampliam essa acepção, resgatando fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos de uma educação politécnica e omnilateral, baseada no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. O que sugere um modelo de currículo integrado convergente com o propósito de formação do sujeito em múltiplas dimensões. A transmutação dessas teorizações na materialidade da prática docente, contudo, conforma uma questão bastante complexa, com múltiplas nuances e diversos sujeitos. Nesse sentido, propõe-se pensar, nesse projeto de pesquisa, as dificuldades de implantação dessa proposta curricular contra-hegemônica, não somente pela ordem conceitual, mas a partir da capacidade da categoria docente em atuar nesse cenário, contrabalanceando princípios ideológicos subjacentes e práticas e resultados na relação de ensino-aprendizagem. Isso, a partir da seguinte questão norteadora: De que modo se dá o processo de construção de uma nova prática pedagógica de professores que vivenciam uma reforma curricular, do modelo tradicional para o modelo integrado. Tendo como objetivo,

Endereço: Rodovia MST 367 - Km 563, nº 5000

Bairro: Alto da Jacuba

CEP: 39.100-000

UF: MG

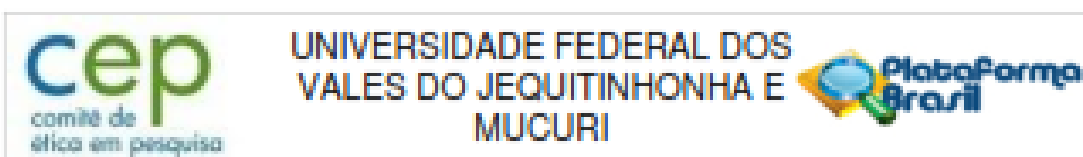
Município: DIAMANTINA

Telefone: (38)3532-1240

Fax: (38)3532-1200

E-mail: cep@ufvjm.edu.br

ANEXO B - Parecer comitê de Ética (última página)



Continuação do Parecer: 1.611.526

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DIAMANTINA, 28 de Junho de 2016

Assinado por:

Disney Oliver Sivieri Junior
(Coordenador)

Endereço: Rodovia MS-367 - Km 383, nº 5000

Bairro: Alto da Jacuba

CEP: 39.100-000

UF: MG

Município: DIAMANTINA

Telefone: (35)3532-1240

Fax: (35)3532-1200

E-mail: cep@ufvjm.edu.br

ANEXO C - TCLE (1ª PÁGINA)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO
JEQUITINHONHA E MUCURI



Diamantina - MG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____
nacionalidade _____, estado civil _____, profissão
_____, idade _____ anos, portador (a) do RG nº _____ e residente

estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado "O Currículo Integrado na Tessitura Mnemônica de Professores do Curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal da Bahia, campus Eunápolis", coordenado pela Mestranda Juliana de Almeida Pereira e Santos, sob a orientação do Professor Doutor Wellington de Oliveira. O referido estudo justifica-se pela necessidade de pensar as dificuldades de implantação de uma proposta contra-hegemônica, não somente pela ordem conceitual, mas a partir da capacidade da classe docente em atuar nesse cenário, contrabalanceando princípios ideológicos subjacentes e práticas e resultados na relação de ensino-aprendizagem, notadamente no que concerne a profissionais que, em sua maioria, não receberam preparação formal para o fazer docente. Isso, a partir da seguinte questão norteadora: De que modo se dá o processo de construção de uma nova práxis pedagógica de professores que vivenciam uma reforma curricular, do modelo tradicional para o modelo integrado? O objetivo geral é: Descrever as rupturas e continuidades no processo de construção de uma nova práxis pedagógica, com base em uma reforma curricular, do tradicional para o integrado, a partir da trajetória de professores do curso Técnico em Enfermagem do Instituto Federal da Bahia, campus Eunápolis.

Fui selecionado (a), de modo intencional, por ter atributos importantes para conhecimento do objeto de estudo, contudo fui informado (a) que minha participação não é obrigatória. Posso solicitar esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa, optar por não responder qualquer das perguntas caso não me sinta confortável, bem como desistir de participar do estudo, a qualquer momento, retirando meu consentimento. Está claro que minha recusa não trará nenhum prejuízo em minha relação com a equipe de pesquisa ou com as instituições envolvidas. Caso aceite o convite, irei participar de uma entrevista em sala privativa no ambiente a minha escolha, conforme agendamento prévio e tempo previsto de aproximadamente 30 minutos. O procedimento será lido e gravado pelo (a) pesquisador (a). Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares.

A possibilidade de danos à dimensão física não está prevista neste estudo, nem por ocasião da decorrência dele. Entretanto, os riscos a que estou exposto (a) relacionam-se a certo desconforto em compartilhar informações pessoais e/ou confidenciais. Ou, em alguns pontos, algum incômodo em falar. Além disso, há o dispêndio de tempo para participação no estudo.

Embora possa não haver benefícios diretos para mim, como sujeito fonte deste estudo, espera-se alcançar benefícios com o conhecimento gerado. O projeto visa favorecer uma prática reflexiva. Com isso, estarão sendo criadas bases mais amplas para a formação de recursos humanos na área técnica em enfermagem, subsidiados por metodologias ativas de aprendizagem, conforme necessidades e exigências atuais. Pretende-

ANEXO D - TCLE (ÚLTIMA PÁGINA)

se, a partir das análises propostas, fomentar processo de discussão acerca dos projetos políticos pedagógicos dos cursos da área de saúde, no âmbito dos cursos técnicos; possibilitando, quem sabe, reformulações, com base em parâmetros cientificamente testados.

Compreendi que os dados e as informações obtidos por meio da minha participação são confidenciais e sigilosos, não possibilitando minha identificação. Qualquer gasto financeiro da minha parte será ressarcido pelo (a) responsável pela pesquisa. Não está previsto indenização por minha participação, mas em qualquer momento se eu sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terei direito à indenização. Eu receberei uma cópia deste termo de compromisso, em que consta o telefone e o endereço do (a) pesquisador (a) principal, podendo tirar minhas dúvidas sobre o projeto e sobre minha participação agora ou em qualquer momento.

DADOS DA PESQUISADORA PRINCIPAL

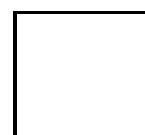
Coordenadora do Projeto: Juliana de Almeida Pereira e Santos
Endereço: Rua Medina, nº 164, Centro – Araçuaí -MG
Telefones: (33) 991 49-6877 – E-mail: julianadace@hotmail.com.br

Assinatura

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente a minha participação.

_____, _____ de _____

Nome do sujeito da pesquisa



Assinatura do sujeito da pesquisa

Informações relativas ao Comitê de Ética – Comitê de Ética em Pesquisa do (a) UFVIM
Rodovia MG-367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba
Diamantina/MG CEP 39100-000
Tel.: (35)3532-1240
Coordenadora: [Dr\(a\) Disney Siqueira Junior](mailto:Dr(a) Disney Siqueira Junior)
E-mail: cca.secretaria@ufvim.edu.br e/ou cca@ufvim.edu.br

ANEXO E – CARTA DE CESSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO
JEQUITINHONHA E MUCURI – UFVJM
MESTRADO PROFISSIONAL ENSINO EM
SAÚDE

www.ufvjm.edu.br

www.ufvjm.edu.br/site/mesa



CARTA DE CESSÃO

_____, ____ de _____ de _____.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM / Diamantina,

Eu, _____, RG nº _____, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos autorais de minha entrevista gravada em ____/____/____ para a Sra. Juliana de Almeida Pereira e Santos usá-la, integralmente ou em partes, sem restrições de prazo ou citações, desde a presente data.

Abdicando de direitos, meus e de meus descendentes quanto ao objeto desta Carta de Cessão, subscrevo o presente.

Assinatura do Depoente

Juliana de Almeida Pereira e Santos
Pesquisador (a) Responsável do Projeto
E-mail: juliana.santos@ufvjm.edu.br Fone: (33) 8148-8377

ANEXO F – INSTRUMENTO DE PESQUISA

1. Dados de Identificação do Entrevistado:

- Nome:
- Idade:
- Sexo:
- Formação profissional:
- Tempo de serviço nessa área:
- Cargo que ocupa atualmente:
- Instituição em que trabalha atualmente:
- Instituição em que se formou:
- Ano de conclusão do curso:
- Tempo de docência:
- Tempo de permanência no IFBA, *campus* Eunápolis:
- Tempo de trabalho com currículo integrado:

2. Questões norteadoras da pesquisa:

- O que você pode dizer acerca da sua trajetória como estudante?
- O que você pode dizer acerca dos elementos curriculares envolvidos na sua formação?
- O que você pode dizer acerca da sua trajetória profissional?
- Como você se tornou docente? Foi uma escolha?
- Você tem formação em licenciatura ou complementação pedagógica? Onde busca subsídios para sua prática docente?
- O que você entende por “currículo integrado”?
- Quando e como se deu o processo de construção de um projeto pedagógico alternativo ao modelo tradicional, no IFBA/Eunápolis?
- Quais foram os fatores motivacionais para essa mudança?
- Quais foram as estratégias práticas para efetivação das diretrizes estabelecidas no projeto pedagógico no cotidiano da sala de aula?
- Como foi a experiência de trabalho com esse novo modelo de projeto pedagógico?
- Quais foram as principais dificuldades de trabalho com esse novo modelo?
- Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens desse novo modelo?
- Como você avalia o impacto desse novo modelo para o Curso Técnico em Enfermagem, no IFBA/Eunápolis?